

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Daniela Tenório da Silva

O que dizem os alunos sobre as relações interpessoais na passagem do 5º ao 6º ano

SÃO PAULO

2023

Daniela Tenório da Silva

O que dizem os alunos sobre as relações interpessoais na passagem do 5º ao 6º ano

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de **MESTRE** em Educação: **Psicologia da Educação**, sob a orientação da **Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida**.

São Paulo

2023

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

*Dedico este trabalho a todos que trabalham,
estudam e pesquisam a escola pública, sempre
acreditando no potencial de transformação social
que ela tem.*

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – n° do processo: 130100/2022-6.

AGRADECIMENTOS

As palavras de agradecimento expressas nesta página não têm por intenção classificar uma sequência de importância, apenas a organização de escrita, pois todos que cruzaram meu caminho com a pesquisa durante esses dois anos tiveram significativa relevância para mim: seja parabenizando-me pelo ingresso no mestrado, perguntando sobre minha pesquisa e como estava o andamento dela, compreendendo e incentivando-me nos dias em que meu tempo precisava ser despendido mais à escrita, ouvindo-me com paciência falar frequentemente sobre ela – muitas vezes a pesquisa e eu éramos uma coisa só – ou acalmando-me, dizendo que daria tudo certo.

E deu certo.

Agradeço à minha família pela compreensão e pelo apoio durante o percurso de pesquisa.

Às amigas da graduação que a UNESP me deu: Dayse e Maria Gabriela, uma amizade sincera e respeitosa que, mesmo separadas geograficamente, não deixamos de nos apoiar, de nos ouvir e vibrar com as conquistas de cada uma ao longo desses 16 anos. As palavras da música de Emicida sintetizam a importância de nossa amizade: “Quem tem um amigo tem tudo: Se o poço devorar, ele busca no fundo, É tão dez que junto todo stress é miúdo, É um ponto pra escorar quando foi absurdo”.

Agradeço à escola e aos estudantes que permitiram a realização deste trabalho, em especial ao amigo e coordenador da unidade onde realizei a pesquisa pela solicitude comigo durante todos os momentos da pesquisa.

Aos meus colegas de profissão da EMEF João XXIII e aos alunos que estudam nela, pois foi em meu trabalho que surgiu o tema da pesquisa que aqui se encontra.

Meu agradecimento à minha orientadora, a Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida, que, por meio de sua escrita, fez com que eu encontrasse o percurso de como eu gostaria que minha pesquisa fosse conduzida e por ter me aceitado como sua orientanda no “meio do caminho” do mestrado. A paciência, o respeito e a confiança em meu processo de desenvolvimento da pesquisa e escrita estão presentes em cada linha desta dissertação.

Aos professores do programa da Pós-graduação em Psicologia da Educação da PUC.

Às professoras doutoras Mitsuko Aparecida Makino Antunes e Regina Célia Almeida Rego Prandini, pelas contribuições no exame de qualificação e pelas conversas sempre generosas na sala de aula e nos corredores da PUC.

Ao assistente de coordenação Edson Aguiar, pela prestatividade comigo durante todo meu percurso no PED.

À Carla, pela amizade que vai além do ambiente acadêmico: ter alguém para contar nessa caminhada torna mais leve nossos anseios que vão surgindo no decorrer da pesquisa.

Às amigas que ingressaram comigo no mestrado, Gabriela, Carolina, Erika, Emanuelle e Marina, por serem um grupo solícito e sempre disposto a ajudar umas às outras e por partilhar os lanchinhos durante as aulas!

Por fim, agradeço a todos os professores/professoras que tive até aqui, por me incentivarem a seguir o caminho que passa pela curiosidade em aprender por meio de suas palavras, atitudes e comprometimento com a educação. Tem um pouco de cada um na pessoa da professora que sou hoje.

*Ao mestre, a flor
Adubar a terra
com números e letras
asas e poemas.
Para colher lírios, cravos e alfazemas.
Agricultor,
o bom mestre sabe,
que espinhos e pétalas
fazem parte da Primavera.
Porque ensinar
é regar a semente sem afogar a flor.
(Sérgio Vaz¹)*

¹ VAZ, Sérgio. **Literatura, pão e poesia**. São Paulo: Global, 2011.

RESUMO

SILVA, Daniela Tenório da. **O que dizem os alunos sobre as relações interpessoais na passagem do 5º ao 6º ano.** 83 p. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

A presente pesquisa teve por objetivo investigar a passagem do 5º ao 6º ano, a partir da escuta dos educandos sobre suas experiências e vivências, e a importância das relações interpessoais no ambiente escolar nesse momento, buscando identificar os personagens mais significativos e como se dão as relações interpessoais durante o processo de transição. Para produção de informações, utilizamos três instrumentos de investigação: roda de conversa; escrita de uma carta para algum professor que teve antes, contando como está se relacionando com professores, colegas e demais profissionais da escola agora no 6º ano e sobre uma aula de que gostou muito e porque gostou; realização de um desenho expressando como se sentiram ao ingressar no 6º ano. Os sujeitos escolhidos para participar da pesquisa foram seis alunos de 6º ano matriculados na Rede Municipal de Educação na cidade de São Paulo, indicados pelo coordenador pedagógico da escola. Os objetivos dessa pesquisa são conhecer a visão dos estudantes sobre a passagem do 5º ao 6º ano; analisar a fala dos educandos buscando os personagens mais significativos para eles nesse período; e identificar os fatores que facilitam o estabelecimento de relações que colaboram com o bem-estar das crianças na escola, assim como os que causam insegurança e mal-estar. Escolheu-se a abordagem qualitativa e utilizou-se como fundamento para análise e discussão dos dados os pressupostos teóricos da psicogenética de Henri Wallon, bem como de seus estudiosos. Sua abordagem compreende o indivíduo contextualizado em seu meio social e físico, considerando a integração organismo/meio e dos conjuntos funcionais afetividade, ato motor, conhecimento e pessoa. O foco da teoria é essa interação da criança com o meio, uma relação complementar entre os fatores orgânicos e socioculturais. A pesquisa tem significativa relevância pessoal e, sobretudo, social por abordar um momento de transição no processo de escolarização que tem sido fonte de preocupação para educandos e educadores.

Palavras-chave: Escola Pública. Ensino Fundamental. Relações Interpessoais. Passagem do 5º ao 6º ano. Afetividade.

ABSTRACT

SILVA, Daniela Tenório da. **What students have to say about the interpersonal relationships in the transition from 5th to 6th grade.** 83 p. 2023. Dissertation (Masters in Education: Psychology of Education) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2023.

This research aimed to investigate the transition from 5th to 6th grade, by listening to students experiences, and the importance of interpersonal relationships at school in such period, seeking to identify the most significant characters and how such relations happens during the transition. The production of Information used three different instruments: conversation circle; writing a letter to a former teacher, explaining how they are relating to teachers, classmates and Other school members in 6th grade and telling about a class they had enjoyed and why; production of a drawing expressing how they felt about going to 6th grade. The participants of the research are six students enrolled in 6th at the Public School System of the city of São Paulo who were chosen by the school coordinator. The objectives of this research were: to acknowledge the students' view about their transition from 5th to 6th grade; to analyze their speeches in Search of the most significant characters for them in this period; and identify the factors that contribute with the establishment of relationships that promote well-being at school or that cause insecurity discomfort. A qualitative approach was used and analysis and discussion of data was based on the theoretical framework of Henri Wallon's psychogenetics, as well as his researchers. His approach understands individuals within their social and physical environments, considering the integration organism/means and functional domains affectivity, movement, intelligence and the person. The core of such theory is in the child's interaction with the environment, which complements organic and social-cultural factors. This research has highly personal significance, as well as social relevance for bringing light to a transition moment in the schooling process that has been a source of concern for both students and teachers.

Keywords: Public school. Middle school. Interpersonal relationships. Transition from 5th to 6th grade. Affection.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – “Antes que eu me esqueça”, por Flávio Cerqueira	24
FIGURA 2 – Desenho feito pela estudante Melissa, em que ela expressou sentimento de felicidade ao ingressar no 6º ano.....	64
FIGURA 3 – Desenho feito pela estudante Larissa, em que ela expressou estar se sentindo um saco de lixo ao ingressar no 6º ano e achar que seu rendimento escolar caiu e por estar passando por conflitos familiares	65
FIGURA 4 – Desenho feito pela estudante Mayllin, em que ela expressou estar se sentindo uma fofqueira pelo fato de querer socializar com os colegas e saber de episódios que acontecem na escola	66
FIGURA 5 – Desenho feito pelo estudante Caio, em que ele expressou sentir saudades do 5º ano	67
FIGURA 6 – Desenho feito pela estudante Mila, em que ela expressou estar se sentindo tranquila e feliz	68
FIGURA 7 – Desenho feito pela estudante Joana, em que ela expressou estar se sentindo feliz	69

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Minha trajetória como aluna e educadora.....	13
1.2 Objetivos.....	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
2.1 Pesquisas correlatas	17
2.2 A psicogenética walloniana	20
2.2.1 Os estágios de desenvolvimento propostos por Henri Wallon.....	21
2.2.2 O estágio da puberdade e da adolescência.....	22
2.2.3 O transitar entre as semelhanças e diferenças	24
2.2.4 Os conjuntos funcionais	25
2.2.5 Os meios e grupos	29
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	31
3.1 A pesquisa qualitativa.....	31
3.2 Produção de informações	32
3.3 Caracterização do ensino fundamental na Rede Municipal de São Paulo.....	34
3.4 Informações sobre a escola pesquisada	35
3.4 Produção de análise de informações.....	36
4 CAMINHOS DE UMA PESQUISADORA.....	37
4.1 A semente, o germinar e o florescer	37
4.2 Minhas visitas à escola e os sujeitos da pesquisa	38
4.3 O primeiro momento	43
4.3.1 Os encontros e reencontros.....	44
4.3.2 Bombom de caramelo.....	45
4.4 O segundo momento.....	46
4.4.1 No meio do caminho	46
4.4.2 Em busca do sexto elemento do grupo	48
4.4.3 Escola vazia de alunos.....	49
4.5 O terceiro momento	51
4.5.1 A pesquisadora do lado de fora da escola.....	51
4.5.2 A euforia do calor e da juventude.....	52
4.5.3 Partilhando as guloseimas da mochila.....	52
4.5.4 Hora do recreio	53

4.5.5 Os dois últimos participantes da pesquisa	54
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO	55
5.1 Um convite	55
5.2 O que dizem os alunos na roda de conversa?	56
5.2.1 De mãos dadas com a felicidade e a estranheza	57
5.2.2 Cadê a aventura que estava aqui?	59
5.2.3 Uma pessoa, várias matérias.....	60
5.2.4. “Se vira!”	61
5.2.5 Servindo elogio.....	62
5.2.6 Gosto de aula livre.....	63
5.3 O que dizem os alunos nas cartas e nos desenhos?	63
5.3.1 Melissa.....	64
5.3.2 Larissa.....	64
5.3.3 Mayllin	65
5.3.4 Caio.....	66
5.3.5 Mila.....	67
5.3.6 Joana	68
5.4 O que diz a pesquisadora?	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS	75

1 INTRODUÇÃO

1.1 Minha trajetória como aluna e educadora

Lembro-me de sempre gostar de ir à escola. Não gostava de faltar. Mesmo quando ficava doente, quando criança, tinha vontade e curiosidade de saber o que minha professora estava ensinando, o que ela estaria explicando para classe, do que minhas amigas brincavam no recreio, o que elas conversavam. A escola era minha “segunda casa”, um lugar onde eu construía laços entre professores, colegas e funcionários, um lugar conhecido e acolhedor àquela criança.

Estudei minha vida toda na mesma escola, uma escola pública. Na época, havia duas escolas na pequena cidade com pouco mais de 30 mil habitantes, localizada no estado de Pernambuco. Vivi exatamente nessa cidade meu período da escola básica, dos 6 aos 17 anos.

Por ser uma cidade pequena, não houve tantas mudanças entre colegas e professores: Os mesmos alunos, professores e funcionários permaneceram no mesmo ambiente por muitos anos, e essas relações não se davam apenas no meio escolar; elas também aconteciam pela cidade, praticamente todos se conheciam, mesmo que não fossem tão próximos. Como diziam, nós nos conhecíamos “de vista”.

Assim, da segunda à quarta série estive com a mesma professora. Seu nome: Vilma. Era chamada na escola de “tia Vilma” e era conhecida nessa pequena cidade por “Dona Vilma”. Lembro-me de reencontrá-la: eu, já adulta, contando-lhe que havia me tornado professora também. Dona Vilma, aposentada, sorriu afetuosamente para mim, dizendo saber que eu me tornaria professora, pois, segundo ela, eu “gostava de estudar”.

Quando fui para a chamada quinta série, lembro-me de sentir saudades da Dona Vilma, pois convivemos três anos consecutivos na sala de aula, ora sorrindo, ora brava com alguma traquinagem ou fingindo não saber que todo ano organizávamos sua festinha de aniversário “surpresa”. As crianças mais desinibidas (que não era meu caso) ensaiavam coreografia com música da Xuxa para apresentar à professora.

Depois, recordo-me de outras professoras. Uma professora de português por quem tinha muita admiração. Eu achava sua letra linda e tentava imitar, sem sucesso. Eu gostava do jeito que ela explicava, como ela se envolvia explicando ou sugerindo um livro para que a gente lesse. Isso me deixava tão curiosa... Eu ia à biblioteca da escola procurar livros que ela havia citado durante a aula.

Acredito que minha escolha em fazer Letras e trabalhar na educação tenha sido a partir daí: do meu vínculo com a escola, desse meio que foi me possibilitando descobertas de novas realidades, e da minha admiração por alguns professores. Sei que nem sempre a escola é esse lugar mágico e fascinante. Havia conflitos, típicos da infância, típicos da adolescência; porém, a maneira como os vivenciei fez com que eles fossem mais amenos devido ao fato de ter estabelecido uma boa relação com a escola.

Em São Paulo, graduei-me em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Assis, em 2011 e comecei a lecionar, passando pela escola estadual, particular, escola de português para estrangeiros, até meu trabalho atual, desde 2017, como professora pela rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

Dando continuidade a essa caminhada, agora sendo uma professora, vi-me em um lugar onde achava que também poderia fazer esse mesmo “sentir” que eu tivera a um aluno e pensava em como poderia estabelecer melhores relações entre mim e minha(s) turma(s).

Devo confessar que nem sempre funcionou. Os conflitos existentes em sala, na escola, a estrutura do sistema educacional, sempre me afetavam de alguma forma, levando-me a ter sentimentos de angústia e frustração em meu trabalho. Nem todo aluno tem essa mesma relação que eu tive: os contextos sociais, a época e as experiências individuais vão se constituindo de maneiras diversas para cada um.

Além de pensar nas práticas pedagógicas, em como fazer o aluno despertar interesse pela minha matéria, eu pensava: Como fazer com que eles tenham interesse pela escola, pelos professores, pelos colegas? Como constroem essa relação? O que os afeta de maneira positiva e negativa nesse processo? Eram questionamentos que me inquietavam, pois, naquele lugar, eu não era aluna, eu era professora.

E foi nesse ser-professora que me vi pensando em como esses alunos fazem para estabelecer bons vínculos com a escola e com os professores e por quais perspectivas e expectativas eles anseiam naquele espaço.

A decisão de, enfim, ingressar no mestrado em Psicologia da Educação veio pela minha experiência e observação como professora, entrelaçadas também pelas memórias da Daniela aluna, naquela escola, na pequena cidade do estado de Pernambuco.

Diante disso e por passar por diversos segmentos, entre Fundamental I, II e Educação de Jovens e Adultos, o que realmente fez o recorte da presente pesquisa surgiu mais intensamente quando fiquei designada, durante três anos na escola onde trabalho atualmente, como Professora Orientadora de Educação Digital, com um público do 1º ao sexto ano.

Permaneci nessa função de 2019 a 2021. Nunca havia trabalhado, até então, com alunos de primeiro ao quinto ano. Percebia seus dilemas, sobretudo com alunos do quinto ano, nas conversas entre eles na sala: teriam diversos professores novos; o irmão falara do professor que era bravo, da professora que era legal; agora teriam mais lição; a expectativa em saber se iriam se separar, mudar de sala; e que agora poderiam acordar mais tarde, já que o sexto ano seria no período da tarde.

Sempre me interessei pelas conversas paralelas que ocorrem dentro da sala de aula. Eu fingia fisicamente não estar ouvindo, mas meus ouvidos se atentavam com veemência àquelas interações enquanto fazia os procedimentos protocolares do meu trabalho, seja fazendo a chamada, ligando algum equipamento que seria usado ou olhando na minha agenda se precisava passar algum recado.

Os 45 minutos de aula semanais que tinha com cada turma corriam de forma rápida dentro de seu processo burocrático; em contrapartida, o tempo que passa nas entrelinhas dessa mesma aula se esvaem e ampliam vagarosamente, ao mesmo tempo inquietando e constituindo-me como pessoa, como professora.

Essas conversas sempre me chamaram atenção, talvez por lembrar de mim, como aluna que pensava essas coisas sobre meus professores, colegas e minha escola; ou talvez, agora, por ser professora e imaginar como os alunos me veem e como eles se enxergam dentro do ambiente escolar também.

Devo lembrar que, a meu ver, tais sentimentos também são despertados em outros segmentos da educação, porém, trabalhando com alunos de quinto e sexto anos, percebi, de forma mais evidente, essas inquietações e expectativas que eles têm sobre como será ou como está sendo seu ingresso no sexto ano.

Para além desse questionamento individual, percebo que, mesmo com uma diferença de quase três décadas entre mim e esses alunos, as indagações permanecem muito semelhantes, o que me levou a querer pesquisar e compreender qual o olhar dos alunos sobre seus professores e demais profissionais da escola e o que isso tem a contribuir para pensarmos sobre formação continuada, ao escutar esses alunos, por exemplo.

Assim, a proposta desta pesquisa tem por objetivo investigar, a partir da escuta dos educandos, suas experiências e vivências na passagem do quinto ao sexto ano em uma escola pública da rede municipal de ensino na cidade de São Paulo, priorizando as relações interpessoais estabelecidas entre professores, colegas e demais profissionais da escola.

Escutá-los sobre como se sentem ao ingressarem no sexto ano é importante para planejar processos que favoreçam a aprendizagem, bem como a convivência no ambiente escolar, visto

que tal transição tem sido fonte de problemas tanto para educandos quanto para educadores e uma forma potente para contribuir com o processo de aprendizagem é o cuidado com as relações interpessoais no cotidiano escolar.

A importância deste trabalho é, portanto, abrir espaço para questionamento e pesquisa e contribuir para o debate pela educação pública que deseja colaborar com os processos que ocorrem durante a passagem do quinto ao sexto ano. Pesquisas com foco no referido processo têm a potencialidade de contribuir efetivamente para a prática pedagógica e a gestão escolar.

A proposta teórica de Henri Wallon e o importante papel da afetividade fundamentam a análise das informações.

Em sua teoria de desenvolvimento, Wallon (1975) postula que os conjuntos afetividade, cognitivo e ato motor constituem a pessoa, o que faz ser um arcabouço teórico de extrema relevância à pesquisa, pois corrobora a importância das relações interpessoais no processo de escolarização e sua importância no processo ensino-aprendizagem.

Sendo assim, toda minha trajetória como aluna e educadora me trouxe a buscar como objeto de estudo a questão das relações interpessoais no ambiente escolar.

1.2 Objetivos

Objetivo geral:

- Conhecer a visão dos educandos sobre a passagem do quinto ao sexto ano, procurando identificar os personagens mais significativos para eles durante esse processo, bem como a importância das relações interpessoais na escola nesse período de transição.

Objetivos Específicos:

- Escutar as vivências e experiências dos alunos ao ingressarem no sexto ano.
- Analisar a fala e a escrita das crianças, buscando identificar os personagens mais significativos para elas nesse período.
- Identificar os fatores que facilitam o estabelecimento de relações que colaboram com o bem-estar das crianças na escola, assim como os que causam insegurança e mal-estar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Pesquisas correlatas

Realizando uma busca por meio dos bancos de teses e publicações científicas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pelo site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, encontrei algumas teses e dissertações que se relacionam com a minha proposta de mestrado.

- **“A transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas da rede estadual paulista, na perspectiva de alunos, professores e gestores”**: Realizado por: Renata Sales de Moraes Borges – Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação, São Paulo, 2021.
- **“O que pensam crianças de seis a nove anos de idade sobre os anos iniciais de uma escola do Ensino Fundamental: uma leitura walloniana”**: Realizado por: Shirlei Nadaluti Monteiro – Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação, São Paulo, 2022.
- **“Procedimentos didáticos e interação professor-criança: Meio e afetividade”**: Realizado por: Adriano Gonçalves Felix – Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado profissional em educação: Formação de formadores, São Paulo, 2018.
- **“A transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental sob a perspectiva dos alunos: Uma proposta de intervenção”**: Realizado por Andréa Soriani Ijano – Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado profissional em educação: Formação de formadores, São Paulo, 2019.
- **“As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino-aprendizagem: Contribuições da teoria de Henri Wallon”**: Realizado por Ricardo Francelino da Silva – Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: Programa de Pós-graduação em Psicologia, Assis, São Paulo, 2017.

Após a leitura dos trabalhos apresentados, as pesquisas realizadas por Borges (2021) e Ijano (2019) têm relação com a minha pesquisa pois ambas investigaram a transição do quinto para o sexto ano e o impacto das relações interpessoais no processo de aprendizagem.

A pesquisa realizada por Borges (2021) buscou compreender o que pensam e sentem alunos, professores e gestores sobre a transição do quinto para o sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública de São Paulo e, a partir do levantamento dos dados, propôs caminhos para que gestores e professores auxiliem os alunos nesse processo.

Segundo Borges (2021), os alunos buscam referências o tempo todo; buscam ser ouvidos, percebidos e notados por aquilo que realmente são, e não por aquilo de deveriam ser para serem aceitos no grupo. A autora considera que sua pesquisa reforça ainda mais o quanto as relações afetivas são importantes no sistema educacional.

Já a pesquisa feita por Ijano (2019), realizada em uma escola privada localizada na zona oeste de São Paulo, trata sobre identificar expectativas e dificuldades enfrentadas pelos alunos do quinto e sexto ano no momento dessa transição, levanta possíveis causas para as dificuldades apresentadas pelos alunos e identifica quais foram as formas de auxílio significativas recebidas nesse período escolar.

A partir da análise dos dados, Ijano (2019) identifica que, mesmo para os alunos habituados com a pluridocência no quinto ano e que se diziam preparados, essa transição trouxe preocupação e ansiedade devido à nova rotina escolar, ao número maior de professores e à dúvida sobre como seria esse acolhimento por parte dos novos professores.

Felix (2018) analisa procedimentos didáticos que, a partir da interação professor-aluno, possam contribuir para a aprendizagem da criança. Sua pesquisa foi realizada com uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da Grande São Paulo.

Segundo os resultados de sua pesquisa, a criança aprende mais quando é ouvida e toma o ambiente da sala de aula como seu. O autor também concluiu que uma convivência respeitosa nas relações professor-aluno e aluno-aluno e que uma democratização do ambiente da sala de aula promovem resultados favoráveis no processo ensino-aprendizagem para alunos e professores.

A pesquisa feita por Monteiro (2022) investiga o que pensam e como se sentem as crianças que começaram a frequentar a escola pública de Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino de São Paulo.

Monteiro (2022) procurou identificar alegrias, tensões e dificuldades apontadas pelas crianças, investigando quais suas expectativas com relação à nova etapa de escolarização, bem como atividades diárias que lhes causam bem-estar ou mal-estar.

A autora justifica sua escolha em ouvir o aluno considerando-o sujeito de direitos, para que ele atue não como coadjuvante, mas como autor e ator principal das questões que serão investigadas.

Ela também ratifica a importância de repensar o currículo do Ensino Fundamental, entrelaçando os objetos de aprendizagem dispostos para cada ano/série com as necessidades que as crianças apontam em suas falas. Ainda afirma que se deve olhar as condições de ensino e aprendizagem oferecidas para essas crianças, observando as manifestações de agrado ou desagrado sobre as vivências oferecidas aos pequenos nos espaços escolares.

Outra pesquisa que abordou a relação professor-aluno, avaliando sua importância no processo de ensino-aprendizagem, foi realizada por Silva (2017). Seu trabalho teve as contribuições da teoria walloniana para explicar as possíveis influências das emoções e dos sentimentos na interação pedagógica em sala de aula.

Silva (2017) buscou compreender os meios pelos quais o universo afetivo se manifesta na relação professor-aluno e no ensino-aprendizagem. Dessa forma, ele escolheu duas salas, em escolas públicas diferentes, do quinto ano do ensino fundamental, em uma cidade do interior de São Paulo.

O intuito da sua pesquisa foi criar proposições de novas políticas públicas em educação, bem como subsidiar a reflexão sobre a importância da condição afetiva no ambiente escolar.

Ao analisar essas pesquisas, pude verificar muitas semelhanças com a minha. Primeiramente, todas utilizam o arcabouço teórico walloniano e lançam suas reflexões para o processo afetivo-cognitivo-motor a fim de mostrar como se sentem os alunos no processo de transição de um ciclo para outro na escola.

Algumas pesquisas abrangem a escuta de outros agentes no processo de escolarização e os seus modos de afetar durante a passagem de um ciclo para outro, o que também corrobora a importância das relações entre todos os pares da escola para esses alunos que ingressam no sexto ano.

Minha pesquisa se assemelha à forma como Monteiro justifica a sua: ouvir o aluno. A escuta dos discentes é importante para que possamos refletir, repensar como e o que fazemos para afetar positivamente esses alunos que estão chegando com muitos questionamentos e dúvidas sobre como será essa nova “jornada” em seu processo de escolarização.

Dessa maneira, conhecer os sentimentos dos alunos ao ingressarem no sexto ano é importante para planejar processos que favoreçam a aprendizagem, e uma forma potente para contribuir com a aprendizagem é o cuidado com as relações interpessoais no cotidiano escolar.

2.2 A psicogenética walloniana

Para análise e discussão da pesquisa utilizamos o aporte teórico da psicogenética do médico, psicólogo e educador francês Henri Wallon (1879-1962), que teve como foco de seus estudos o indivíduo contextualizado em seu meio social e físico, considerando a integração organismo/meio e dos conjuntos funcionais afetividade, ato motor, conhecimento e pessoa.

Wallon assume que o desenvolvimento da pessoa se faz a partir da interação do potencial genético, típico da espécie, e uma grande variedade de fatores ambientais. O foco da teoria é essa interação da criança com o meio, uma relação complementar entre os fatores orgânicos e socioculturais (Mahoney; Almeida, 2005, p. 16).

Dantas (2019) afirma que, para Wallon, o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe o meio social e a cultura para se atualizar, procurando, assim, entender as diversas dimensões da expressão humana, e essas, por estarem vinculadas e indissociáveis, possibilitam seu desenvolvimento como um todo.

Almeida (2012) assinala que Wallon estuda a pessoa completa: analisa-a em seus domínios afetivo, cognitivo e motor de forma integrada, mostrando como se dá, no transcorrer do desenvolvimento, a interdependência e a predominância desses diferentes conjuntos.

Entendendo desenvolvimento como um processo de constância e continuidade, permeado por transformações ao longo da vida, Mahoney (2012) aponta que o desenvolvimento é um processo em aberto, pois, a cada nova exigência do meio – este sempre em movimento –, novas possibilidades orgânicas, de cujos limites poucos sabemos, poderão ser ativadas em múltiplas direções.

Prandini (2010) afirma que, na compreensão do processo de desenvolvimento e constituição da pessoa, organismo e meio devem ser tomados como polos de uma mesma unidade e considerados do ponto de vista de sua relação; assim, a pessoa deve ser considerada em sua totalidade.

De acordo com Wallon (2007), os seres humanos estão em permanente transformação, que é modelada pela troca constante entre os fatores genéticos e os meios físico e social. Assim, os meios físico e social vão direcionando o processo de desenvolvimento que transformará a criança em um adulto típico da espécie, de sua cultura. Dessa forma, as transformações são condições no processo do desenvolvimento do ser humano, resultando em mudanças significativas que definem cada estágio de sua teoria do desenvolvimento.

2.2.1 Os estágios de desenvolvimento propostos por Henri Wallon

De acordo com Wallon (2007), são os seguintes os estágios de desenvolvimento:

- Impulsivo Emocional (0 a 1 ano)
- Sensório-Motor e Projetivo (1 a 3 anos)
- Personalismo (3 a 6 anos)
- Categorical (6 a 11 anos)
- Puberdade e Adolescência (11 anos em diante)

Sabendo da importância em compreender as características da criança em cada estágio de seu desenvolvimento² e o quanto pode nos servir como apoio aos estudos sobre a criança, sobretudo ao que está imbricado com a educação, buscamos enfoque no estágio em que os participantes da pesquisa se encontram, mediados pelo nosso olhar e pela concepção walloniana para análise e compreensão:

Os alunos participantes da pesquisa, do 6º ano do Ensino Fundamental, têm, em sua maioria, entre onze e doze anos de idade. Antes disso, no chamado estágio categorial, a criança mantém uma relação mais estabilizada com o adulto e o mundo, e a formação de categorias intelectuais possibilita identificar, analisar, definir e classificar objetos ou situações.

De acordo com o seu crescimento e o aumento de sua participação no meio cultural, seu pensamento vai se constituindo de noções fundamentais que organizam os dados da realidade com a noção de tempo, espaço e causa.

Nessa fase, a criança ainda precisa da confirmação de seu trabalho e do estímulo a participar de novos grupos em um ambiente agradável em que ela consiga se sentir aceita.

Segundo Amaral (2012, p. 58):

É importante que o adulto leve em consideração essas necessidades infantis, a fim de fortalecer a função afetiva que será preponderante na etapa seguinte do desenvolvimento. Estando de posse do equilíbrio afetivo, a criança poderá lidar mais adequadamente com as inquietações e questionamentos que nela se instalam provocados pela crise que marca o início do estágio da puberdade e adolescência.

² Para elucidação sobre os demais estágios de desenvolvimento, indicamos a leitura do artigo: Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon (Mahoney; Almeida, 2005).

2.2.2 O estágio da puberdade e da adolescência

O adolescente

*A vida é tão bela que chega a dar medo,
 Não o medo que paralisa e gela,
 estátua súbita,
 mas
 esse medo fascinante e fremente de curiosidade que faz
 o jovem felino seguir para a frente farejando o vento
 ao sair, a primeira vez, da gruta.
 Medo que ofusca: luz!
 Cumplicemente,
 as folhas contam-te um segredo
 velho como o mundo:
 Adolescente, olha! A vida é nova...
 A vida é nova e anda nua
 — vestida apenas com o teu desejo!*

(Mario Quintana³)

Segundo o Dicionário Etimológico, a palavra **puberdade** vem do latim, *pubertas*, que significa “pelos” ou “barba”, que, por sua vez, deriva de *pubens*, que significa “coberto de pelos”. Ambos os termos, referem-se à palavra *pubes*, que pode ser traduzida como “gente jovem” ou “juventude” (Puberdade, 2023).

Já a palavra **adolescência** vem do particípio presente do verbo em latim *adolescere*, que significa crescer (Adolescência, 2023).

Apresentamos, assim, o estágio da puberdade e da adolescência segundo a teoria walloniana, sendo ela a etapa que vai separar a criança do adulto que pode se tornar. As mudanças fisiológicas em seu corpo vão acontecendo acompanhadas pelas transformações psíquicas. Wallon (1975) afirma que, nessa etapa, a criança se sente desorientada em relação a si mesma, tanto do ponto de vista físico quanto do ponto de vista moral. Tal desorientação vem junto com descontentamento e desejo de mudança, porém, ela não sabe exatamente o que fazer e como agir.

³ QUINTANA, Mario. **Nariz de vidro**. São Paulo: Moderna, 1984.

Seus hábitos adquiridos na infância já não servem mais a esse novo corpo que vai se estruturando, a criança começa a ficar mais intolerante aos comandos dos seus responsáveis, mesmo sendo por um gesto de solicitude que cabia até então. Conforme enfatiza Dantas (2019), a canhestria juvenil vai indicando o desconforto com suas novas dimensões, de modo que a criança precisa reinstalar-se dentro do próprio corpo e conviver com seus novos apelos.

A profusão de mudanças nesse jovem vai fazê-lo pensar a respeito de novas demandas:

O jovem experimenta necessidades novas, ainda confusas; desejos poderosos e vagos o impelem a sair de si. O desejo de posse, de ter para si e de absorver em si o outro, convive com o desejo de se sacrificar totalmente por esse outro e ambos representam o prelúdio da atração pelo sexo oposto. (Dér; Ferrari, 2012, p. 61)

A sua ambivalência de atitudes e sentimentos aparecem juntamente com o desejo de conquista, de ser independente e aventurar-se diante da vida. É um período que evoca a unir-se a outros jovens com perspectivas similares às suas.

O adolescente não tem por foco a pessoa do adulto, mas a representatividade que essa figura traz, ou seja, as regras, os hábitos familiares a que pertence. Assim, o controle exercido por seus responsáveis vai fazendo com que o jovem comece a questionar as imposições que lhe são proferidas. À medida que se opõe ao adulto pelos seus questionamentos sobre as normas estabelecidas, esse jovem também busca na figura do adulto esse lugar para que possa ser instruído, por quais caminhos deve seguir:

Ao mesmo tempo que deseja tornar-se independente do adulto, o jovem necessita de sua orientação para as escolhas que deve realizar, em um jogo de alternância que se faz necessário a fim de continuar a construção de sua pessoa e de sua identidade. Dessa forma, essas atitudes de dependência e oposição ao outro revelam-se importantes recursos para a construção da personalidade do jovem e podem ainda ser interpretadas como exercícios funcionais da autonomia que está para ser conquistada (Dér; Ferrari, 2012, p. 65-66).

A participação do adulto nesse processo de construção de autonomia no estágio da puberdade e adolescência, proposto na teoria de Henri Wallon, trata de observar o jovem em seu desenvolvimento tendo o adolescente o ponto central – sua forma de pensar, sentir e agir – sem reduzi-lo meramente como “afrontoso” da palavra do adulto:

Outra atitude poderia consistir em observar a criança em seu desenvolvimento, tomando-a como ponto de partida, em segui-la no curso de suas sucessivas idades e em estudar os estágios correspondentes, sem submetê-los à censura prévia de nossas definições lógicas. Para quem olha cada um em sua totalidade, a sucessão deles parece descontínua; a passagem de um para o outro não é uma simples amplificação, mas um

remanejamento; atividades preponderantes no primeiro são aparentemente reduzidas ou às vezes suprimidas no seguinte. Entre os dois, muitas vezes parece abrir-se uma crise que pode afetar visivelmente a conduta da criança (Wallon, 2007, p. 11).

2.2.3 O transitar entre as semelhanças e diferenças

FIGURA 1 – “Antes que eu me esqueça”, por Flávio Cerqueira⁴



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa364394/flavio-cerqueira>. Acesso em: 25 ago. 2023.

É comum na fase da adolescência a vontade de pertencer a um grupo, o anseio de encontrar sua “tribo” para partilhar de coisas afins, que faz o jovem procurar semelhanças para se incluir nela. Durante esse momento, as relações se tornam um fator de extrema relevância no processo de construção de sua personalidade. Estar em grupo faz com que o adolescente se perceba igual a seus pares, compartilhando interesses em comum, de modo que ele se torna mais suscetível a influências e necessidades dos seus parceiros. Em contrapartida, ele também começa a se sentir distinto dos demais, pois estar agrupado exige que ele desempenhe um determinado papel, fazendo com que se torne diferente diante dos demais componentes que estão com ele.

Dér e Ferrari (2012) acreditam que a busca para estar entre pares pode contribuir para o surgimento de uma personalidade – o movimento de identificação e de diferenciação, fruto de sucessivos exercícios de incorporação e expulsão do outro que a criança vem realizando ao

⁴ Flávio dos Santos Cerqueira é um escultor paulistano, sendo recorrente, em suas obras, narrativas que interagem com o espectador, abordando também temáticas raciais.

longo dos diferentes estágios, ajudando-a na libertação da estreita dependência social para tornar-se indivíduo.

Quanto a esse marco, Wallon (1975, p. 176) atenta que:

O lugar, aliás variável conforme os seus méritos, que o grupo lhe dá, as tarefas que nele assume, as sanções pelo menos de amor-próprio que nele encontra, as normas que lhe impõem a sua pertença ao grupo, tudo isso o obriga a regular sua ação e a controlá-la sobre os outros como num espelho, em suma, a fazer dela uma imagem exterior a ela própria e de acordo com exigências que reduzem a espontaneidade absoluta e a subjetividade inicial.

Nessa ambivalência entre “eu e o outro” é que se vai constituindo a pessoa que quer vir a ser; por meio das interações, o adolescente vai esculpindo dentro si as transformações que a nova fase lhe atribui.

A pessoa parece então ir além dela mesma. Para as diversas relações sociais que acabara de aceitar e nas quais parecia ter se apagado, procura uma significação, uma justificação. Confronta entre si valores e compara-se com eles. Com esse novo progresso, termina a preparação para a vida que a infância foi (Wallon, 2007, p. 190).

Dantas (2019) traz uma reflexão que, se a interpretação walloniana da adolescência estiver correta, o interesse teórico do jovem estará longe de ser impessoal e abstrato: ele será, pelo contrário, um caso pessoal, passional mesmo, em que a grande questão é descobrir de que lado ele próprio estará.

2.2.4 Os conjuntos funcionais

Ao pensarmos no desenvolvimento da criança, é importante lembrar que este é visto como um processo em aberto e em movimento, pois, a cada nova demanda do meio, novas possibilidades orgânicas podem ser acionadas por inúmeras direções. Segundo Mahoney (2010), enquanto o indivíduo mantiver sua capacidade de adaptação, estará aberto a mudanças, ao desenvolvimento. A autora também afirma que os componentes ou conjuntos funcionais – motor, afetivo, cognitivo e pessoa – são responsáveis pelo predomínio de uma faceta, sendo um sistema integrado em que cada um deles depende do funcionamento como um todo. Cabe relembrar que os conjuntos funcionais são constructos ou conceitos de que a teoria se vale para descrever e explicar a vida psíquica e que são recursos abstratos de análise para identificar e separar didaticamente o que na realidade concreta é inseparável, o indivíduo.

Galvão (1999) afirma que a pessoa é o todo que integra esses vários campos e é ela própria um campo funcional, posto que, ao longo do desenvolvimento, acontecem sucessivas diferenciações entre os campos e no interior de cada um.

O **conjunto motor** “oferece as funções responsáveis pelo movimento das várias partes do corpo que, ao se combinarem, constituem o ato motor, que é um dos recursos mais organizados e preponderantes para o ser humano atuar no ambiente” (Mahoney, 2010, p. 16).

O recurso de visibilidade coloca a pessoa em sua situação concreta do momento presente; além disso, dispõe a possibilidade de deslocamento do corpo no tempo e no espaço, bem como as reações posturais, fazendo assim o equilíbrio corporal. Dessa forma, o movimento como recurso de visibilidade se transforma no primeiro recurso de sociabilidade, de aproximação e fusão com o outro, estabelecendo, assim, uma consonância prática de “contágio”, garantindo tanto a sobrevivência do indivíduo quanto da espécie (Mahoney, 2010).

Sobre o ato motor e o processo que se dá na fusão entre interiorização e exteriorização, Wallon (2007, p. 145-146) afirma:

Posta em andamento, a imitação está sujeita a uma série de desvios que mostram que, longe de ser o decalque fácil de uma imagem sobre um movimento, tem de abrir passagem, utilizando-os, por entre uma massa de hábitos motores e de tendências que, pouco a pouco, vão compondo o fundo de automatismos e de ritmos pessoais que caracterizam a atividade de cada ser e de onde brotam tantos gestos espontâneos na criança. São eles que servem de intermediários entre a impressão vinda de fora que acompanham, que procuram captar, e a repetição explícita do modelo.

Ao pensar na aquisição da linguagem, Mahoney diz que o recurso central para o desenvolvimento cognitivo “depende de um longo ajustamento de sequências de movimentos imitativos dos sons da língua que é falada na cultura” (Mahoney, 2010, p. 17), ou seja, o ato motor é fundamental para a constituição da pessoa, por contribuir com o conhecimento e a expressão das emoções juntamente com o ato cognitivo e afetivo.

Chamamos de **afetividade** o conjunto funcional que atende pelos estados de bem-estar e mal-estar quando o mundo que o rodeia atinge o indivíduo. Tal condição de ser afetado pelo mundo é estimulada pelos movimentos do corpo e pela atividade mental, que, como resultado, atendem aos “recursos de sociabilidade, de comunicação, exercendo atração sobre o outro com o apoio do ato motor” (Mahoney, 2010, p. 17).

De acordo com Galvão (1999), na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos, porém, a autora esclarece que afetividade se trata de um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações.

Dér (2010) explica que a afetividade envolve os componentes orgânicos corporais, motores e plásticos – que é a emoção – e também apresenta um comportamento cognitivo, representacional – que são os sentimentos e a paixão.

A respeito das emoções, Galvão (1999, p. 61-62) elucida:

As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca. Além dessas variações no funcionamento neurovegetativo, perceptíveis para quem as vive, as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos. Acompanham-se de modificações visíveis do exterior, expressivas, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano.

Sobre sentimento e paixão, Wallon (2007, p. 126) diz:

Os sentimentos, sem dúvida, e a paixão, sobretudo, serão tanto mais tenazes, perseverantes e absolutos quanto mais irradiarem uma afetividade mais ardente, na qual continuam operando algumas das reações, ao menos vegetativas, da emoção atualizada. São o resultado de uma interferência ou mesmo de conflitos entre efeitos que pertencem à vida orgânica e postural e outros que dependem da representação, ou conhecimento, e da pessoa.

Para compreendermos melhor as diferenças entre emoção, sentimento e paixão, Mahoney (2010) assinala que os sentimentos são identificados pelo lado representacional e são de maior duração. Já as emoções são tomadas por um lado orgânico, empírico e de curta duração, enquanto a paixão é mais encoberta, duradoura, intensa, focada e tem mais autocontrole sobre o comportamento.

Dantas (2019, p. 71) afirma que, segundo a teoria walloniana, no “último grande momento de construção”, que corresponde à puberdade, há uma retomada para o primeiro plano, como um tipo de afetividade que incorporou a função categorial “quando esta se construiu evidentemente”:

Nasce então aquele tipo de conduta que coloca exigências racionais às relações afetivas: exigências de respeito recíproco, justiça, igualdade de direitos etc. Não as atender tende a ser percebido como desamor - o que ocorre frequentemente entre adolescentes e seus pais quando estes persistem em alimentá-los com um tipo de manifestação que não corresponde mais às expectativas da sua nova organização afetiva (Dantas, 2019, p. 141).

O ato motor afetivo exerce papel fundamental no que diz respeito às direções tanto motora quanto cognitiva. Entender a importância do ato motor na afetividade é fundamental

para que o ato cognitivo exerça sua função nas situações que estimulam as emoções e os sentimentos.

O conjunto **cognitivo** tem a função de fixar e compreender o presente, registrar, rever, reelaborar o passado e projetar futuros possíveis e também imaginários. Ele é responsável por transformar e manter o conhecimento por meio de imagens, noções, ideias e representações. Mahoney (2010) afirma que o conjunto cognitivo oferece, pelas diferentes linguagens, os signos que são pontos de referência do pensamento, podendo usar a imaginação e seguir as mais livres e diversas trajetórias, unindo o que está separado, separando o que está unido.

As funções intelectuais possibilitam à pessoa adquirir conhecimento sobre si e sobre o mundo que a rodeia, selecionar informações, comparar, definir, enfim, explicar o que percebe no mundo, situando o objeto ou o fenômeno em relação de tempo, espaço e causalidade (Amaral, 2010, p. 77).

Wallon (2007, p. 178) pondera sobre o processo cognitivo na criança:

Para imaginá-lo, a criança encontra tanto menos obstáculos quanto mais descontinuidade e ao mesmo tempo mais repetições houver no próprio exercício de seu pensamento. As falhas de acomodação mental obrigam-na a recuperar o intervalo, reflexos de curiosidade e diversões e diversões afetivas podem ter alterado o campo conceitual, e o objeto não encontrará mais neles as mesmas condições estruturais que antes, de modo que pode ser considerado alternadamente um outro ou o mesmo.

Sobre o desenvolvimento cognitivo, Amaral (2010, p. 79) explicita que:

A integração entre o biológico e o social e entre as funções que emergem torna o desenvolvimento, ao mesmo tempo, determinado, se considerarmos que ele ocorre conforme as possibilidades da espécie e aberto se levarmos em conta o entrelaçamento entre as características herdadas da espécie humana e as possibilidades no campo da cultura.

A integração entre as funções caracteriza cada momento do desenvolvimento como um conjunto de comportamentos diferentes dos anteriores. Uma função em evidência intervém sobre todo o conjunto e destaca determinadas características.

Assim, o conjunto cognitivo vai oferecer as representações, que são recursos mentais para organização da experiência no processo de constituição da pessoa, corroborando a importância da presença dos conjuntos ato motor, cognitivo e afetivo nesse processo, ou seja, ambos estão imbricados entre si ao longo do desenvolvimento do indivíduo.

2.2.5 Os meios e grupos

Na constituição da pessoa, a teoria walloniana afirma a importância da integração entre o organismo e o meio social:

Compreender a constituição da pessoa como um processo em que se integram organismo e meio significa reconhecer que o ser humano se desenvolve a partir de seu organismo, capaz de vir a ser homem, e que as funções potenciais do organismo surgem de acordo com etapas biológicas de desenvolvimento e realizam-se de acordo com as circunstâncias que encontra no meio (Prandini, 2010, p. 26).

Sendo a constituição da pessoa a integração dos conjuntos motor, afetivo e cognitivo, é preciso pensar que o aluno é um ser em processo de desenvolvimento da pessoa que pode vir a ser. Dessa forma, Almeida (2010, p. 125) afirma a importância do ambiente escolar e da prática pedagógica na promoção de seu crescimento:

O aluno é uma pessoa concreta, constituída tanto de sua estrutura orgânica como de seu contexto histórico, e traz inúmeras possibilidades de desenvolvimento que podem ser efetivadas conforme o meio lhe ofereça condições. Mas é preciso ficar atento para o fato de que o desenvolvimento não se dá numa evolução linear, sem conflitos; na verdade, a regularidade do desenvolvimento são os avanços, os retrocessos, os saltos.

Segundo Wallon (2007), meios e grupos são noções conexas, que podem coincidir, mas que também são distintas. O autor afirma que o meio é o conjunto mais ou menos duradouro das circunstâncias em que se desenrolam existências individuais.

Gulassa (2010) diz que todo ser vivo mantém uma profunda relação de troca com o meio, a autora afirma que o meio não só influencia, como também define as possibilidades e limitações de qualquer ser.

A respeito disso, Wallon (1975, p. 167) elucida:

Certos meios, como a família, são ao mesmo tempo grupos, isto é, a sua existência baseia-se na reunião de indivíduos tendo entre si relações que notificam a cada um o seu papel ou o seu lugar dentro do conjunto. A escola não é um grupo propriamente dito, mas um meio onde podem constituir-se grupos com tendência variável e que podem estar em discordância ou concordância com seus objetivos.

De acordo com Almeida (2010), o processo de humanização tem o papel de dar ao homem as ferramentas para tornar-se um membro da humanidade, no aqui e agora, sendo executado nos diferentes meios e grupos em que a pessoa circula.

O grupo está inserido no meio e é nele que vivenciamos o lugar das relações interpessoais, sendo ele um potente espaço de aprendizagem, bem como para ir tomando consciência de si e dos outros.

Nas palavras de Gulassa (2010, p. 101):

No decorrer de sua existência, as pessoas vão participar de vários grupos, escolhidos ou não por elas. Nesse espaço de inter-relações, as pessoas começam a vivenciar papéis, ou seja, comportamentos que são esperados por ela, como por exemplo papel de criança, de menino ou menina, de aluno, de filho, de irmão mais velho ou mais novo, de estudante, de namorado, namorada, de profissional etc.

Wallon (1975, p. 178) afirma que o grupo é um veículo por meio do qual iniciamos as práticas sociais. Assim, a existência de um grupo não se baseia estritamente nas relações afetivas de indivíduos entre si, pois, mesmo sendo objetivo de um grupo introduzir tais relações, “a sua constituição impõe aos seus membros obrigações definidas”.

Pensando no ambiente escolar, Almeida (2012) nos aponta sobre a importância do professor no grupo, pois é ele que vai observar os processos grupais e fazer a intervenção necessária, de forma que dê ao grupo condições de achar seu caminho. A autora também pondera que a responsabilidade da escola não é só pelo momento que acolhe o aluno, mas sua atuação tem reflexo posteriores, na própria vida e na sociedade.

A teoria walloniana, assim, oferece bases para compreendermos e analisarmos os alunos de onze e doze anos em sua saída da infância pelo eclodir da puberdade, tanto em relação ao seu desenvolvimento cognitivo quanto ao afetivo, que embasa suas relações sociais, com a escola, colegas e professores.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 A pesquisa qualitativa

O intuito da pesquisa é investigar a escuta dos educandos sobre suas experiências e vivências na passagem do 5º ao 6º ano em uma escola pública da rede municipal de ensino na cidade de São Paulo, priorizando as relações interpessoais estabelecidas entre professores, colegas e demais profissionais da escola.

Escolheu-se a pesquisa de abordagem qualitativa que, de acordo com André (2005), busca conhecer as perspectivas dos sujeitos, isto é, o significado que atribuem a suas experiências, sua linguagem, seus pontos de vista.

González Rey (2005) afirma que o sujeito na pesquisa qualitativa é ativo no curso da pesquisa, sendo que ele não é simplesmente um reservatório de respostas, pronto a se expressar diante da pergunta teoricamente bem-formulada.

Lüdke e André (1986, p. 1), ao definirem o que é necessário para se realizar uma pesquisa, afirmam que “é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

As autoras ainda postulam que há características comuns que definem as pesquisas qualitativas de uma forma geral: 1) o ambiente natural é a fonte de dados e o pesquisador é o instrumento principal de coleta; 2) o caráter descritivo dos dados coletados; 3) o processo da pesquisa é mais importante do que o produto; 4) a pesquisa se preocupa com significados; e 5) a análise de dados privilegia a indução.

Szymanski (2000) afirma que quem pesquisa tem uma intencionalidade, e isso vai além de mera busca de informações, de modo que o pesquisador tem por objetivo criar uma situação de confiança para que o entrevistado se abra, pretendendo passar uma imagem de credibilidade para que o interlocutor colabore trazendo dados relevantes para sua pesquisa.

Os argumentos citados acima pelos autores retratam coerentemente minha proposta de investigação no mestrado, pois foi pelo olhar e pela escuta atenta que as investigações e os objetivos deste trabalho foram se solidificando.

A minha vivência como professora e a observação a este fenômeno das relações interpessoais despertaram o meu interesse em compreender melhor como os alunos vivenciam sua entrada no 6º ano do ensino fundamental, priorizando as relações que estabelecem com professores, amigos e demais profissionais da escola.

Diante disso, corroboro minhas prerrogativas acima com o que assinala González Rey (2005, p. 65):

O pesquisador produz as ideias sobre as quais se desenvolve a teoria. Sob esse aspecto, a pesquisa representa um processo de tensão intelectual permanente. As ideias surgem em qualquer momento da vida do pesquisador, não só quando ele está no campo da pesquisa.

3.2 Produção de informações

Como procedimento para produção de informações usamos três instrumentos, a saber:

- Roda de Conversa.
- Escrita de uma carta para um professor que já teve, contando como está se relacionando com professores e colegas, contando de uma aula que teve no 6º ano e relatando porque gostou dela.
- Fazer um desenho expressando como se sentem agora no 6º ano.

Optou-se pela **roda de conversa** inspirada por Souza (2010), a qual afirma que, estando entre pares, a criança se sente mais à vontade, favorecendo as interações (verbais ou não) entre elas. Assim, buscamos criar um ambiente em que os participantes pudessem verbalizar e usar de todas as suas formas de expressão para deixarem transparecer que importância dão ao papel das relações interpessoais entre professores, amigos e demais funcionários da escola para atravessarem a passagem do 5º para o 6º ano e o que isso pode repercutir no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre a escolha das rodas de conversa, convém atentar ao que afirmam Solon, Costa e Ferreira (2008, p. 209-210) sobre intitular de “conversa” e não entrevista: “por conversa entendemos estar embarcando numa relação dialógica entre pesquisador e criança, em que a criança também é pesquisadora, podendo perguntar, se colocar e, assim ambos constroem juntos o corpus da pesquisa”.

Solicitamos a escrita de uma **carta pessoal**, que é um gênero textual⁵ cujo objetivo principal é o estabelecimento de comunicação entre dois interlocutores específicos, que mantém relação entre pessoas próximas ou com um vínculo individual. Ela pode conter assuntos

⁵ Para maiores esclarecimentos sobre gêneros textuais indicamos a leitura do artigo: Gêneros textuais- Definição e funcionalidade, escrito por Luiz Antônio Marcuschi.

subjetivos ou íntimos, tendo em vista que o autor pode escolher como deseja organizar as informações compartilhadas.

Pedimos aos alunos que também fizessem um **desenho** expressando como se sentiram ao ingressar no 6º ano. Usamos esse recurso, pois, segundo Sousa e Pires (2021), os desenhos podem revelar coisas que não conseguiríamos compreender de outra maneira, podendo manifestar uma importância técnica que possibilita o estabelecimento de diálogos diretos com as crianças.

Sobre a relevância da utilização de desenhos nas pesquisas, Gobbi (2012, p. 138) afirma: “os desenhos possuem um papel cultural, não sendo apenas geradores de encantamento nos adultos. Todos os desenhos são frutos de um processo de criação que se articula com outras formas expressivas dos seres humanos”.

O interesse em buscar como agentes de escuta estudantes que ingressaram no 6º ano em uma escola na rede municipal de ensino de São Paulo tem como foco principal olhar para as vivências e experiências dos alunos, compreender como eles lidam com essa transição que envolve uma nova rotina, outra configuração de sala e período e maior número de professores e conhecer a importância que eles dão às relações entre aqueles que circulam no ambiente escolar como mediadores de segurança durante essas mudanças.

Quando encontramos os caminhos adequados para que as crianças se expressem, descobrimos que elas têm informações preciosas a nos revelar e a nos assegurar de sua legitimidade como informantes. As pesquisas dedicadas à vida diária escolar têm valorizado criar estratégias para conversar com as crianças e, a partir desses diálogos, são desveladas facetas importantíssimas das relações que se dão na escola (Santos, 2010, p. 227).

A escola não é só um espaço de aprendizagem do conhecimento científico e prático, também é um espaço onde os estudantes se encontram como iguais e diferentes, aprendem, fazem amigos, brincam e interagem. Ao mesmo tempo que torcem para tocar o sinal para irem embora, também vibram com as experiências que esse espaço lhes proporciona.

Rocha (2008) justifica o reconhecimento das crianças como agentes sociais de sua competência para a ação, comunicação e troca cultural; acreditamos, portanto, que uma pesquisa que possa dar voz aos estudantes que estão ingressando no 6º ano, escutar como eles se sentem e fazê-los sentir que têm voz ativa nesse processo é um potente material para que possamos refletir a respeito da importância que é dada pelos alunos às relações interpessoais no ambiente escolar e como nós educadores podemos auxiliá-los durante essa fase.

3.3 Caracterização do ensino fundamental na Rede Municipal de São Paulo

O Ensino Fundamental conta com 549⁶ escolas na Rede Municipal de São Paulo e é composto por três ciclos de aprendizagem⁷:

- Ciclo de alfabetização: 1° ao 3° ano
- Ciclo interdisciplinar: 4° ao 6° ano
- Ciclo autoral: 7° ao 9° ano

No ciclo de alfabetização, priorizam-se os tempos e espaços escolares. Sua proposta pedagógica é possibilitar o aprendizado da leitura, da escrita e da alfabetização matemática e científica, bem como a ampliação de relações sociais e afetivas nos diferentes espaços vivenciados.

Já o ciclo interdisciplinar, que contém o público-alvo da minha pesquisa, tem como premissa a integração de saberes e características das diferentes áreas do conhecimento, visando articular o contexto e as vivências dos estudantes. Consolida o processo de alfabetização e investigação em torno de problemas ou hipóteses que facilitam aos estudantes a construção de seus conhecimentos.

Por último, o ciclo autoral tem como principal característica desenvolver o protagonismo dos estudantes, ampliando habilidades essenciais na busca de soluções aos problemas levantados, bem como expandir as habilidades de análise, de argumentação e sistematização que são necessárias no enfrentamento de questões.

As disciplinas são distribuídas da seguinte forma no Ensino Fundamental:

- No ciclo de alfabetização (1°, 2° e 3° ano) e no ciclo interdisciplinar (com o 4° e 5° ano), temos os seguintes professores: professor pedagogo (polivalente), Língua Inglesa, Educação Física, Artes, professor de Sala de Leitura e professor Orientador de Educação Digital.
- No fim do ciclo interdisciplinar (6° ano) e no ciclo autoral (7°, 8° e 9°), contamos com professores de Artes, Educação Física, Língua Inglesa, Ciências, Geografia,

⁶ Dados extraídos no site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: <https://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>

⁷ Para mais detalhes sobre o Ensino Fundamental, acesse o site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/?page_id=74414&preview=true

Matemática, Português, História, Sala de Leitura e professor Orientador de Educação Digital.

3.4 Informações sobre a escola pesquisada⁸

A unidade está localizada na região Oeste, na periferia de São Paulo, tendo completado 52 anos de existência. Atualmente conta com 734 alunos, organizados em 25 turmas do Ensino Fundamental, sendo 3 turmas de 1º ano, 3 turmas de 2º ano, 1 turma de 3º ano, 3 turmas de 4º ano, 3 turmas de 5º ano, 4 turmas de 6º ano, 2 turmas de 7º ano, 3 turmas de 8º ano e 3 turmas de 9º ano.

O Projeto Político Pedagógico está estruturado em quatro pilares, formulados com base na observação, análise, avaliação e síntese de trabalhos já realizados ao longo dos anos na unidade escolar e apoiam o percurso teórico e metodológico das ações educacionais:

- Conhecimento/aprendizagem
- Cultura de colaboração/trabalho em grupo
- Acessibilidade/inclusão
- Sustentabilidade

Os quatro pilares foram organizados com o objetivo de orientar as ações educativas que devem concorrer para a formação do sujeito integral, de uma perspectiva sociocultural, na complexa relação do sujeito com o meio social e cultural.

Nas discussões realizadas nos horários coletivos, foram elencadas as seguintes premissas sobre o papel da escola para a comunidade da qual faz parte, que devem balizar o trabalho de todos:

- *O papel da escola ultrapassa os muros da escola.*
- *Existe uma relação de afeto entre alunos, ex-alunos e comunidade atendida pela unidade escolar.*
- *A escola é ponto de apoio para a comunidade.*
- *Escola como espaço educativo, de relações sociais, culturais e de lazer para a comunidade.*
- *Espaço de interação entre todos.*
- *A comunidade atendida pela EMEF pesquisada acredita no papel de emancipação das crianças atendidas pela escola.*

⁸ As informações foram extraídas do documento do Projeto Político Pedagógico da escola selecionada para essa pesquisa.

- *A escola como espaço seguro para crianças e jovens.*
- *A estrutura da escola transmite segurança e acolhimento.*
- *O espaço escolar oferece proteção contra violência emocional, física e até mesmo de abuso sexual.*
- *Espaço de desenvolvimento pessoal, social e afetivo, para além dos conteúdos escolares. (Projeto Político Pedagógico da escola)*

A articulação de toda a comunidade educativa (Conselho de Escola, Grêmio Estudantil, Conselhos Participativos, Projetos do programa Mais Educação, Projeto Especial de Ação, Comissão de Mediação de Conflitos, Assembleias Escolares) em torno do projeto da escola tem como base o processo dialógico entre as memórias dos que estudaram e trabalharam na unidade e as crenças e os sonhos dos sujeitos atuais.

Dessa forma, o currículo é visto como uma das ferramentas educacionais que materializa, na prática, os sonhos, crenças, desejos e esperanças de uma educação que atenda as demandas de aprendizagem das gerações atuais, que, incorporadas à prática docente, resultarão na originalidade da identidade da escola na rede municipal de ensino.

3.4 Produção de análise de informações

Tomo a liberdade de abrir um novo **capítulo** porque o que escolhi narrar é o que realmente me afetou, deu forças e movimento para continuar este trabalho.

4 CAMINHOS DE UMA PESQUISADORA

Drão, o amor da gente é como um grão

Uma semente de ilusão

Tem que morrer pra germinar

Plantar n'algum lugar

Ressuscitar no chão nossa semeadura.

(Gilberto Gil⁹)

4.1 A semente, o germinar e o florescer

Convido os leitores a acompanhar comigo minha caminhada com a pesquisa de mestrado. Penso que, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica, algumas perspectivas e expectativas iniciais foram germinando. Quando entrei, as ideias tinham forma de semente, mas sabia que dali algo podia florescer.

O processo de participação nas aulas, as conversas com professores e colegas de sala, meu olhar na escola e entre os alunos também foi se modificando gradativamente, auxiliando-me a “cuidar” e “regar” a sementinha que trouxera presa em minhas mãos dois anos antes. Sozinha eu não sabia plantá-la, mas, ao compartilhar essa pesquisa-semente, pude ir germinando e fazendo crescer esse trabalho que aqui floresceu. É assim que a vejo e sinto: minha pesquisa de mestrado germinou e floresceu, e eu também fui junto com ela.

Inicialmente, minha proposta era pesquisar a transição do 5º ao 6º ano na perspectiva do aluno, com foco na relação professor-aluno, devido ao fato de transitar entre ambos os anos como professora especialista – na época, estava designada como Professora Orientadora de Educação Digital, permanecendo nessa função de 2019 a 2021, e como professora de Língua Inglesa (meu cargo oficial na rede). Observando uma relação mais estreita entre o professor polivalente e sua turma de 5º ano, percebi que, ao ingressarem no 6º ano, eles sentiam necessidade de vincular-se a algum professor, e essa era minha hipótese inicial.

Relatando isso a minha orientadora, a Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida logo sugeriu que fosse fazer uma entrevista-piloto para que pudéssemos apresentar no exame de qualificação para possíveis ajustes à pesquisa.

⁹ GIL, Gilberto. **Drão**. Rio de Janeiro: WEA, 1982. Disco vinil, lado B. (03:20).

E assim fizemos. Fui à escola e fiz a entrevista de forma individual com duas alunas. Durante minha ida à escola, alguns fatos foram mexendo comigo e direcionando-me a reajustar meu percurso na pesquisa.

Apesar de ser professora da Rede Municipal de São Paulo e trabalhar com a mesma faixa etária, com realidades semelhantes, ir à escola com um olhar de professora-pesquisadora despertou em mim sentimentos e olhares diferentes daqueles que tinha como professora.

Quando falo de sentimentos e olhares diferentes, refiro-me ao fato de que cheguei com a expectativa de sair com a resposta da minha hipótese de pesquisa em mãos. Mas os alunos, a escola e as demais pessoas presentes naquele dia me fizeram enxergar algumas pistas de que eu deveria mudar um pouco a minha rota. Indiretamente, disseram que a escola não é apenas professor e aluno, como eu inicialmente esperava como resposta.

Nesse ponto, volto ao meu percurso como aluna e educadora. A aluna que fui depositara muito na relação professor-aluno, que era importante para ela. E ainda penso que continua a ser, porém, agora, meu olhar pesquisadora me fez pensar naquilo que os alunos me sinalizam: que as relações também acontecem com os outros pares envolvidos na escola: entre os colegas de classe, professores, funcionárias da cozinha e da limpeza, coordenadores, auxiliares técnicos educacionais, gestão... Todos eles, de alguma forma, foram citados de acordo com as perguntas que eu fazia. Essas perguntas, mesmo voltadas a responder sobre os professores, foram escapando nas respostas das duas alunas na minha primeira ida à escola, e eu também deixei escapar meu questionamento inicial. A pesquisa é viva, e eu me movimento junto com ela.

4.2 Minhas visitas à escola e os sujeitos da pesquisa

No decorrer da pesquisa fiz **três visitas**, momentos que vou aqui descrever de forma breve, pois narrarei de forma detalhada cada ida minha e os momentos vivenciados por mim enquanto estive na escola na sequência.

O **primeiro momento** se deu em uma conversa com a minha orientadora, antes de ir ao exame de qualificação, para fazermos **duas entrevistas individuais** com alunos do 6º ano.

O **segundo momento** aconteceu após o exame de qualificação, quando foi sugerido pela banca fazer uma **roda de conversa com seis estudantes**, pois, como a entrevista individual não supriu informações suficientes, estar em grupo traria maiores esclarecimentos, pois nesta situação eles poderiam interagir. Além disso, foi solicitado também um desenho, expressando como se sentiram ao ingressar no 6º ano.

No **terceiro momento**, voltei à escola para coletar mais informações. Agora, por meio da escrita, foi solicitado aos **mesmos alunos que participaram da roda de conversa, a produção de uma carta**, contando para algum professor que teve antes como está sendo o 6º ano, bem como falar de uma aula que gostou muito e porque gostou. Devo antecipar aqui que os seis alunos endereçaram suas cartas às ex-professoras (polivalentes) do 5º ano.

Os participantes escolhidos para a pesquisa são estudantes do 6º ano do ensino fundamental da escola já referida e foram selecionados pelo coordenador pedagógico para minha ida à escola. Relatarei as percepções do coordenador e as minhas a respeito dos participantes da pesquisa para que se conheça melhor o perfil de cada um.

Enviei antecipadamente os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para o coordenador pedagógico para serem entregues aos participantes da entrevista e solicitei a devolutiva esclarecendo que precisaria estar assinado pelos responsáveis dos estudantes.

No **primeiro momento**, devo lembrar que duas alunas participaram da entrevista-piloto, dessa forma, não realizaram a ilustração do desenho expressando como se sentem no 6º ano, nem fizeram a escrita da carta. Essa entrevista aconteceu no final do ano de 2022 e os demais encontros ocorreram no ano de 2023, de modo que elas já estavam no 7º ano.

No **segundo momento**, contamos com a participação de **seis estudantes**. Perguntei aos participantes que nome fictício eles gostariam de ter na pesquisa: Mayllin, Mila, Melissa e Larissa escolheram seus nomes. Mayllin justificou que este é seu apelido do jogo Roblox, um *game* conhecido pelas crianças; as demais optaram pelo nome por achá-lo bonito. Caio e Joana não quiseram escolher seu codinome, deixando a critério da pesquisadora. São estes, portanto, os participantes deste estudo: **Mayllin, Joana, Mila, Melissa, Caio e Larissa**.

Vejamos agora a perspectiva sobre os alunos na visão do coordenador pedagógico e da pesquisadora.

A formação do grupo na perspectiva do coordenador pedagógico

Maillyn

Segundo o coordenador pedagógico é uma aluna com grande potencial; crítica, é considerada uma boa aluna, muito proativa e tem uma visão do todo sobre as coisas. Consegue fazer atividades, argumentar com o professor e ainda interagir nas conversas que acontecem na sala e fora dela. Inclusive foi colocado em seu boletim que é ela uma aluna muito proativa. O coordenador informou que ela chegou à escola dizendo que sua mãe havia pedido para ela “se

controlar” um pouco, pois ela estava muito ativa, agitada na escola, havendo um pouco de equívoco nas orientações da mãe em relação a ela na escola, como se fosse algo negativo.

Ao ingressar no 6º ano, a coordenação e os professores consideraram melhor que ela mudasse de sala. Segundo eles, a turma em que ela estava a desconcentrava por ter um perfil que exige mais da escola em relação a comportamento.

É uma aluna que fala bastante, presta atenção em tudo que acontece na sala e na escola, faz a lição solicitada, mas que poderia se empenhar mais, tendo um rendimento melhor se ficasse menos atenta a todos os episódios que acontecem pela escola.

Joana

Uma “típica” aluna do 6º ano, tinha uma postura diferente quando estava no 5º ano, tinha boas notas e era considerada uma boa aluna. Porém, quando veio para o 6º ano, o coordenador considerou que a aluna perdeu uma referência ou orientação, ficando um pouco “perdida” com a nova rotina, tendo reações como gritar o tempo todo no intervalo. Preocupa-se muito em estar a par dos conflitos da escola, fazendo seu rendimento cair. Foi preciso chamar seus responsáveis para ter uma conversa em relação ao seu comportamento.

Mila e Melissa

Aqui o coordenador fez os relatos das duas alunas ao mesmo tempo, com algumas ressalvas. As alunas têm um perfil muito parecido em sua visão: são alunas boas, com ótimo rendimento escolar, participativas, os pais vão levar e buscar na escola.

Melissa é mais séria, centrada e responsável, preocupa-se em entregar tudo conforme lhe é solicitado.

Mila também é uma boa aluna, porém, ele a considera mais “leve” que Melissa; é uma aluna tranquila, mais brincalhona, deixa-se levar por brincadeiras típicas e saudáveis que competem a essa idade.

No ano anterior, ambas tinham esse mesmo perfil: de alunas muito estudiosas e dedicadas, e assim se mantiveram ao ingressar no 6º ano, com a mesma postura.

Caio

Um aluno por quem o coordenador tem muita admiração: responsável, solícito e com um perfil apaziguador. Sempre teve esse perfil, mas, segundo a visão do coordenador, ele dispersa um pouco por estar na sala de 6º ano que demanda mais atenção da escola.

Consciente, faz o “meio de campo” entre os colegas e a gestão. Quando possível, gosta de jogar bola, conversar, interagir com todos e tem amizade com alunos mais velhos. O coordenador pedagógico informou que os professores o veem como um menino muito tranquilo e responsável e eles o admiram por ter esse perfil de prestatividade e colaboração.

Larissa

O coordenador afirmou ter muito apreço por essa aluna. No ano anterior, eles tiveram muito contato entre si. É uma aluna que mora em uma comunidade e vive em situação de vulnerabilidade.

Segundo ele, é uma aluna “madura” e carrega o peso das responsabilidades da casa, da família. No ano anterior, ela estava tendo crises na escola, por isso os pais foram chamados e fizeram o encaminhamento da aluna para o psicólogo. O vínculo mais próximo entre Larissa e o coordenador se estabeleceu nesse momento: acompanhando-a diariamente em sua melhora.

É uma aluna que tem boas notas, é bem tranquila, responsável e lê bastante. O apreço pela leitura se deu porque, segundo ela, não tem televisão em casa. Ela sempre comentava com o coordenador dos livros que leu, mostrando ter um bom repertório.

Ele a considera madura, mas acredita que essa maturidade precoce é devido a seu contexto familiar: Larissa é a filha mais velha; os pais são separados, e ela cuida dos irmãos, pega-os na creche e fica com as crianças enquanto a mãe não chega do trabalho.

Ao ingressar no 6º ano, o coordenador disse que ela sempre vai visitá-lo em sua sala, para conversar.

A formação do grupo na perspectiva da pesquisadora

Maillyn

Uma aluna muito comunicativa, expressiva e fala de forma contundente. Quando iniciamos a nossa conversa, perguntou quem eu era e se realmente era para falar “tudo que pensa” mesmo e se eu ia contar para alguém da escola o que fosse falado ali.

Respondi que poderia ficar à vontade para falar o que quisesse, percebi em suas falas sempre um tom de indignação sobre os comandos que são dados pelos professores e pela escola, sempre contestando e perguntando o porquê de tudo.

Joana

Joana é uma aluna que encontrei na quadra enquanto ensaiavam para a festa junina. Ela veio falar algo com o coordenador, que comentou que ela era uma das alunas que participaria da roda de conversa, enquanto ela dançava a música que tocaria na festa junina. Ela é o “sexto elemento do grupo”, quando narrar o episódio em meu segundo momento na escola.

Na roda de conversa, a aluna inicialmente falou de forma breve quando perguntada, porém, era nítido que seus ouvidos estavam bem atentos enquanto mexia no seu estojo ou brincava com um chaveirinho de pelúcia da mochila, sempre olhando e fazendo caretas engraçadas para a câmera que estava sendo filmada.

Uma menina astuta, atenta e em busca de “aventuras”, assim como ela disse durante a roda de conversa. Seu jeito de se colocar nas suas falas e sua expressão corporal durante nossa entrevista demonstra muita energia e vivacidade, de quem quer conhecer e descobrir o mundo. Lembrou-me de um personagem de desenho animado, sempre metido em algum episódio a ser solucionado e precisando encontrar meios para se safar.

Mila e Melissa

Aqui também peço licença para descrever essas duas alunas em dupla, assim como fizera o coordenador pedagógico. Elas chegaram juntas na sala para nossa conversa, sentaram-se uma ao lado da outra e, quando uma falava, a outra sempre complementava o que a primeira estava dizendo. Alunas com um tom de voz amável e tranquilo. Em alguns momentos, volto muitas vezes à gravação do vídeo para fazer a transcrição quando elas falam, pois os perfis de respostas eram muito similares.

Melissa tem um vocabulário mais rebuscado. Quando ia responder, tinha a impressão de que queria dar respostas de forma mais “intelectualizada”, não tão espontâneas quanto os demais do grupo. Tem uma percepção “pedagógica” da escola, retratando a importância da escola e dos estudos em seu futuro.

A impressão que tive a seu respeito durante a roda de conversa é de que é aquela garota que quer fazer tudo, seguindo os protocolos que são passados a ela. Queixou-se de alunos que atrapalham a aula, que, segundo ela, não vieram para estudar.

Mila, com um perfil muito parecido ao da Melissa, é uma menina calma e com voz amável, muito interessada sobre as percepções de seus colegas enquanto falavam de alguém ou algum ocorrido sobre a escola, sempre com um olhar de curiosidade, como se quisesse também ser parte desses eventos que acontecem na escola, mas que, de alguma forma, ela julga incorreto, não fazendo com que ela adentre tanto quanto Mayllin ou Joana, por exemplo.

Caio

Ao chegar para a roda de conversa, ficou um certo tempo jogando no celular, mas percebi que não estava ausente às interações na conversa, apesar de ter falado menos em relação às outras meninas. Muitas vezes, inclusive, as próprias meninas chamavam sua atenção para que interagisse na conversa conosco, e assim ele o fez prontamente – talvez tenha se intimidado por ser o único menino a participar.

Ficou tentando deduzir porque foram escolhidos pelo coordenador pedagógico para participar da roda de conversa, não chegando a nenhuma conclusão de fato, mas feliz, pois não iria ter que ficar na sala de aula nas duas últimas aulas do dia.

Larissa

Larissa interagiu muito na roda de conversa, sempre relatando algo, complementando a fala de um colega e impondo-se na hora de falar, pedindo a voz e solicitando sua escuta. Larissa fez o resgate de sua colega no episódio que será descrito em “o sexto elemento do grupo”, auxiliando no andamento da roda de conversa. Percebi que ela tinha essa iniciativa de ir resolver situações para o andamento da nossa conversa, e notei nela um perfil de protagonismo e liderança em suas palavras e atitudes.

4.3 O primeiro momento

*Antes de estar no papel,
a palavra se desprende do ser.
Nada se leva,
só ficam sementes
no ventre do tempo.
A palavra tem poder.
Quem cultiva poesia
planta flor no concreto.*

(Lucas Afonso¹⁰)

¹⁰ AFONSO, Lucas. **A última folha do caderno**. São Paulo. Selo do burro, 2019. Poeta, MC, Arte-educador, apresentador do Slam da Ponta, Poeta dos Filhos de Ururáí, Campeão do Slam Brasil 2015 e representante do Brasil na Copa do Mundo de Poesias 2016, na França. Disponível em: <https://spcultura.prefeitura.sp.gov.br/agente/1571/>. Acesso em: 21 abr. 2023.

4.3.1 Os encontros e reencontros

Descreverei aqui minha primeira visita para realização da entrevista-piloto e como foi minha passagem pela escola nesse dia.

Era uma tarde chuvosa quando fui realizar a entrevista-piloto. Estava empolgada em coletar os dados pois ali me senti uma professora-pesquisadora de fato. Saí da escola em que trabalho e chamei um carro de aplicativo, já que as escolas são próximas.

Quando cheguei na unidade, fui recebida por uma funcionária, perguntei onde ficava a sala de coordenação e expliquei o que iria fazer ali. A moça me levou até à sala de coordenação, porém, o coordenador não estava lá, pois tinha ido resolver esses imprevistos que acontecem na escola.

Na sequência, fui recebida pelo coordenador e que também é meu amigo, laço criado durante sua passagem pela escola em que trabalho e onde tive o privilégio conhecê-lo. Nós nos abraçamos. A correria e o contrafluxo das jornadas de trabalho nem sempre são viáveis para que possamos nos ver regularmente, mas o afeto do encontro é sempre presente.

Sua sala, sempre aberta e movimentada. Era final de novembro e, no dia seguinte, os alunos dos 9º anos apresentariam o Trabalho de Colaboração Autoral, uma espécie de Trabalho de Conclusão de Curso. Por ser o último ano na escola, eles apresentam aos seus colegas e professores pesquisas sobre temas sociais de importante relevância e intervenções realizadas em grupo.

Os alunos transitavam na sua sala ora para imprimir coisas, ora para perguntar sobre a apresentação ou confidenciar seu nervosismo mediante a apresentação de trabalho que se aproximava. Curiosos, perguntaram sobre a minha presença naquela sala.

Assim, nessa movimentação que estava a escola, ele vai buscar as duas alunas do 6º ano para que eu pudesse entrevistá-las.

Enquanto aguardo as alunas para a entrevista, encontrei a diretora da unidade escolar, expliquei a ela minha proposta de pesquisa e o que pretendia apreender com os resultados da entrevista. Mostrou-se interessada com o tema e convidou-me para apresentar os resultados da pesquisa para os colegas de trabalho em alguma reunião, assim que eu finalizasse a defesa.

Apresentei-me às alunas, expliquei como funcionaria a entrevista e que se tratava de uma pesquisa de mestrado, bem como o que era estar fazendo um mestrado. Elas já sabiam que seriam entrevistadas, pois receberam uma solicitação de autorização para participar da pesquisa e o coordenador já havia falado de mim para elas.

Enquanto aguardávamos a sala ser liberada, nós nos apresentamos. Disse que já trabalhei com o coordenador e que nos conhecíamos. Perguntaram o que eu fazia na escola em que trabalho e se os alunos eram “de boa” lá. O processo de entrevista estava acontecendo comigo.

Fiz uma pergunta: se eram da mesma sala esse ano. Afirmaram que não, mas ano passado, no 5º ano, sim. Perguntei quem era a professora, e as duas de forma muito sincronizada se entreolharam e com um sorriso no rosto disseram, Ana!

Ali, fui pensando na minha pesquisa e o que as estudantes me sinalizavam.

Sala livre e demos início à entrevista, de forma individual. Percebi as alunas, assim como eu, empolgadas e curiosas sobre o que seria essa entrevista.

Expliquei-lhes o funcionamento da entrevista. Acredito que a espera pela liberação da sala para acontecer a entrevista, serviu para que “quebrássemos o gelo” entre nós, fazendo fluir de maneira leve a conversa que tivemos.

4.3.2 Bombom de caramelo

Terminada a entrevista, meu amigo me convida para conhecer a escola. Circulei pelos espaços, ele mostrou as salas de aula, uma área verde onde os alunos brincavam no intervalo, o pátio, e conheci alguns funcionários.

Enquanto estava no pátio, reencontro uma ex-funcionária da limpeza que havia trabalhado na mesma escola em que estou atualmente. Ela vem até mim com um sorriso no rosto e um olhar de surpresa por eu estar na escola.

Pergunta se eu pedira remoção da escola anterior, se eu iria trabalhar ali. Disse que não e expliquei o motivo da minha presença nessa escola. A Ivani comentou que a empresa a havia trocado de escola. Perguntei se estava gostando da nova escola. Ela respondeu que preferia a outra, porque era mais perto para ela e porque sua filha estudava na outra escola, então podia vê-la durante o trabalho.

Lembramos dos cafezinhos que tomávamos na cozinha no intervalo, feitos por ela mesma. Falou da sua filha e, de forma breve, da vida e da escola, quando nos víamos na cozinha.

Com a chegada de meu amigo, ela continuou seu trabalho de limpeza no pátio, enquanto ele seguiu falando de particularidades da escola, que eu ouço atentamente com minhas mãos viradas para trás.

Percebo alguém colocando algo nas minhas mãos, de maneira muito rápida, quase em segredo.

Era a Ivani. Ela havia colocado um bombom de caramelo entre minhas mãos cruzadas para trás. Virei rapidamente, trocamos um sorriso e agradei imensamente aquele bombom.

O encontro inesperado e rápido entre mim e Ivani ressoou de forma afetuosa em mim naquele momento, acredito que para ela também.

Espero que, ao voltar para escola de novo, encontre a Ivani para também entregar-lhe um bombom em suas mãos.

A escola é feita de relações, entre pares.

4.4 O segundo momento

*No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.
Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.*

(Carlos Drummond de Andrade¹¹)

4.4.1 No meio do caminho

Dada as devidas orientações durante o processo de qualificação, voltei à escola pela segunda vez. Foi sugerido entrevistá-los em grupo, em formato de roda de conversa. Dessa maneira, contatei o coordenador pedagógico perguntando se poderia regressar para mais um encontro, agora com um grupo de alunos. Ele autorizou prontamente meu retorno para a coleta de informações, e eu deixei novamente a critério dele a escolha de seis alunos para a participação.

¹¹ ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia Poética**. 48 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Devo contextualizar, assim como minha primeira ida à escola, os momentos que antecederam a roda de conversa com os entrevistados, por serem um potente material de análise para a pesquisa.

Inspirada pelo gesto da funcionária de limpeza da escola, a Ivani, considerei de bom grado fazer algo semelhante ao que ela fez comigo: levar alguns bombons para os alunos que iriam participar da roda de conversa. Aproveitei também e levei para as alunas que havia entrevistado no ano anterior, ao coordenador e para Ivani.

Um dia antes, fui a uma lojinha de doces e montei algumas caixinhas com bombons e balas para entregar-lhes ao fazer a visita. Eis que chegou o dia de voltar à escola, conhecer os alunos que participariam da pesquisa e ter uma escuta atenta ao que fosse emergindo do diálogo entre mim e eles.

Cheguei por volta das 16 horas de uma quarta-feira e, como fui em meados de junho, a escola estava com enfeites juninos e uma movimentação maior do que a rotineira, pois estava acontecendo a última semana de ensaios de quadrilha junina, pois a festa aconteceria no sábado seguinte.

Como já mencionado aqui por mim, o coordenador pedagógico, que também é meu amigo, me recebeu mais uma vez. Quando o encontrei, ele estava levando uma caixa de som para a quadra, pois os alunos dos 6º anos ensaiariam a quadrilha naquele horário. Ele perguntou se queria levar os alunos naquele momento; respondi que não e fui acompanhá-lo, assistindo aos ensaios que estavam sendo orientados por ele e pela professora de matemática.

Encontrei a quadra lotada de alunos do 6º ano e logo percebi que minha presença gerou certa curiosidade, pois era uma pessoa estranha dentro do cotidiano deles. Alguns alunos vieram perguntar quem eu era e o que estava fazendo ali. O ensaio demorou um pouquinho para acontecer porque a caixa de som não estava funcionando. O coordenador pedagógico sai em busca de um cabo para ver se a coloca para funcionar, enquanto a professora de matemática seguia o ensaio, sem a música mesmo.

Nesse mesmo tempo, em uma janela da sala de aula que dá vista para quadra, percebo um aluno chamando pelo meu nome:

– Professora Daniela! O que a senhora está fazendo aqui?

Surpresa, eu também pergunto:

– Guilherme, o que você está fazendo aqui?

Ele respondeu que os pais o mudaram de escola, por ser mais perto de casa. Guilherme é um aluno que conheço desde o 4º ano; estudava, até então, na mesma escola em que trabalho. No ano de 2023, estava no 8º ano, e aqui vale ressaltar sua surpresa ao me ver ali: eu me afastei

da escola que trabalho por um semestre para ter mais tempo de concluir minha dissertação, então, acredito que ele tivesse pensado que eu também havia mudado de escola, assim como ele.

Durante a breve conversa entre mim e Guilherme, o coordenador retornava sem o cabo e com outra caixa de som. Agora, as crianças dos 6º anos ensaiavam com música. Enquanto um grupo ensaiava, alguns apenas assistiam ao ensaio e achavam graça em seus colegas dançando ou criticavam a desordem que sabemos bem que é ensaiar uma quadrilha junina de 6º ano. Espero que tudo tenha corrido bem no dia da apresentação!

Nesse ínterim, tocou o sinal do intervalo para o recreio, e, na quadra, misturaram-se os demais anos. Alguns alunos do 9º ano pediram para o coordenador para ensaiarem um pouco de sua quadrilha durante o intervalo, a chamada “quadrilha maluca” – acredito que seja uma cultura dos 9º anos em geral, porque na escola que trabalho também temos quadrilha maluca, que consiste na junção de vários *hits* com passinhos, usando várias coreografias no estilo *Tik Tok*. Observei que quem conduzia o ensaio dessa quadrilha junina contemporânea era uma aluna do 9º ano mesmo.

Fim do recreio e os alunos lentamente foram se direcionando para suas respectivas salas de aula. Eu também fui em direção à sala de coordenação para ver onde realizaria a roda de conversa, para que assim pudesse organizar a disposição da sala e os meus materiais.

Ao caminhar pelo corredor da escola, encontrei uma professora de português com quem havia trabalhado na mesma escola que estou atualmente. Cumprimentamo-nos com um abraço, ela me levou à sala dos professores e apresentou-me brevemente aos seus colegas que ali estavam. Falamos um pouco de nós mesmas, do trabalho, e, por fim, ela seguiu para sala de aula, enquanto eu fui aguardar os participantes da pesquisa na sala que foi reservada para esta finalidade.

4.4.2 Em busca do sexto elemento do grupo

Sala organizada, aos poucos foram chegando os alunos para a nossa roda de conversa. Primeiro, chegaram duas alunas, muito calmamente. Elas me receberam com sorrisinhos gentis, desses que damos de canto de boca.

Em seguida, mais duas meninas, correndo e rindo alto, conversando sobre algum ocorrido qualquer que viram na escola. Surge o único menino desse grupo, relatando que estava feliz por vir para a entrevista, perguntando quanto tempo ia durar, ao que respondi que talvez usássemos as duas últimas aulas. Ele responde com um “yes”, seguido de movimentos nos

braços de quem conquista algo bom, pois ele não iria assistir as duas últimas aulas do dia. Por fim, apareceu a última participante. Ela chega correndo e acompanhada por uma funcionária da escola que a direciona até a sala onde estou. Logo, ela reclama um pouco que queria ver o ensaio da quadrilha dos 9º anos. Expliquei para ela que se não quisesse participar, que não era obrigada. Sua colega, então, interveio: “Não, professora, ela vai participar sim, ah ela vai”! E riram entre si.

Apresentei-me ao grupo e expliquei a eles o motivo da minha presença na escola, que estava fazendo uma pesquisa de mestrado, esclareci a eles o que é, o que preciso fazer e como eles poderiam me ajudar. Percebi que eles conversavam entre si, tentando adivinhar porque tinham sido escolhidos pelo coordenador para a pesquisa dentre os demais alunos dos 6º anos.

Havia solicitado que trouxessem seus estojos com lápis e canetas, pois, além da roda de conversa, faríamos um desenho representando como eles se sentiam no 6º ano.

A última aluna a entrar na sala, a mesma que veio acompanhada de uma funcionária da escola, estava sem o seu estojo e pediu para ir buscá-lo na sala de aula. Nós ficamos aguardando seu retorno para o início da conversa, porém, a aluna estava demorando para voltar. Sua amiga prontamente disse: “Professora, posso ir lá na sala ver se ela está lá? O professor, às vezes, pode achar que ela está mentindo e não deixou ela sair de novo”. Eu respondi que sim, podia ver o que havia acontecido.

Rapidamente a aluna que foi em busca de sua amiga voltou sozinha e disse que ela não estava na sala de aula. Assim se iniciou a sua procura pela escola: “Professora, espera um pouco que eu já vou trazer ela aqui, vou chamar a ‘tia’ pra me ajudar”. Assim ficamos no aguardo, eu, e os outros quatro alunos na sala, esperando o resgate do sexto “elemento” da nossa pesquisa.

Em seguida, retornam a aluna que foi procurar sua amiga, a amiga desaparecida e a funcionária da escola, que me diz: “Encontramos ela na quadra, assistindo ao ensaio da quadrilha maluca do 9º ano, professora”.

A aluna entra de novo na sala com seu estojo nas mãos, juntando-se aos demais colegas, que riem entre si por este episódio. Mistério desvendado: o nosso sexto elemento da pesquisa tentou “cabular” nossa roda de conversa.

4.4.3 Escola vazia de alunos

Findada a entrevista com os alunos, uma chuvinha começou a cair, conseguindo visualizá-la pela janela, e, mediante a preocupação dos alunos, que estavam sem guarda-chuva,

a preocupação deles também se tornou minha, pois eu também estava desprevenida para tal clima.

Estavam um pouco eufóricos já para ir embora, agradei a participação deles e, em seguida, entreguei-lhes a caixinha com bombons e docinhos. Percebi felicidade em seus olhares pela caixinha agora em suas mãos: uns já abrem e começam a comer, outros a guardam e levam para casa.

Enquanto nós nos despedimos, arrumamos a sala e vemos a chuva ainda caindo, o sinal toca. Outros alunos entram na sala em que estamos, olham o movimento e perguntam a seus colegas o que estavam fazendo. Prontamente o único menino diz: “Uma entrevista e a gente ganhou doces!” O outro colega diz: “Óhh, mó da hora”! E ainda nem precisou fazer lição!”. E saem correndo rumo à saída da escola.

Eu também sigo na mesma direção e vou para a porta da saída, onde encontro o coordenador e o diretor. Fico ali e acompanho a saída dos alunos junto com eles. Durante esse tempo, uma das meninas que participou da entrevista vem até mim, dá-me um abraço inesperado e diz: “Professora, obrigada, adorei te conhecer... Vem dar aula aqui!”

Um pouco envaidecida e surpresa com essas palavras, agradeço a ela por sua participação e respondo com um: “Quem sabe”. Demos uma leve risadinha entre nós e ela correu na direção da rua.

Poucos minutos depois, escola vazia de alunos, retorno para sala da coordenação junto com meu amigo e entrego-lhe sua mini caixinha de bombons. Eu não consegui entregar pessoalmente os docinhos para as duas alunas que eu entrevistei ano passado, então, peço que ele as entregue para mim. Por fim, pergunto se a funcionária da limpeza, a Ivani, ainda trabalha lá. Ele diz que sim. Ele me leva até onde ela está, limpando a sala já vazia de alunos e com apenas uma professora sentada à mesa. Entrego-lhe a caixinha de doces e agradeço mais uma vez pelo bombom de caramelo. Timidamente ela diz: “Ah, que isso professora!” E termina com um “Deus lhe abençoe”.

Despedimo-nos nesse breve encontro, com a chuvinha ainda fazendo barulho pela janela da escola. Ivani continua seu trabalho limpando a escola, agora sem alunos: apenas ela, seu silêncio e o barulho da vassoura. Volto para a sala de coordenação, agradeço a prestatividade do meu amigo nas minhas idas à escola, coloco meu celular para recarregar um pouquinho e despeço-me dele. Chamo um carro de aplicativo, saio correndo rapidamente até o carro, assim como os alunos fizeram. Agora a chuva que fazia barulho pela janela da escola vai lentamente se esvaindo pela rua, também vazia de alunos.

4.5 O terceiro momento

Um sol lindo lá fora, outro dentro do peito.

Sei não, acho que hoje vou demorar pra anoitecer.

(Sérgio Vaz¹²)

4.5.1 A pesquisadora do lado de fora da escola

Pela terceira vez, vou até à escola para que os alunos participantes da roda de conversa escrevam uma cartinha para algum professor que tiveram antes, relatando que agora estão no 6º ano e como estão se relacionando com professores e colegas. Além disso, eles deveriam contar de uma aula de que gostaram muito e porquê. Para informações adicionais, com o intuito de conhecer melhor os estudantes e ter mais recursos para nossa análise, foi incluído um breve questionário com dados complementares.

Acompanhem comigo minha terceira visita à escola:

Diferente do meu primeiro e segundo momentos na escola, em que estava chovendo, dessa vez o dia foi de sol e fazia muito calor na cidade de São Paulo. Eu já estava nas imediações e segui a pé até a escola. Observo que os muros dela estão diferentes, mais coloridos.

Nesse momento, lembrei que, no ano passado, na minha primeira visita, o coordenador pedagógico havia contado sobre um concurso de desenhos realizado pela escola voltado a temáticas de relevância social, tais como: racismo, intolerância religiosa, homofobia, entre outros. Lembrei-me de ver os desenhos expostos na parede, perto da secretária.

O muro da escola estava todo colorido com os desenhos vencedores do concurso, os nomes dos alunos e em qual ano eles estudavam naquele momento. Ao apreciá-los ao mesmo tempo em que ia me aproximando do portão, vi o desenho de uma das participantes da pesquisa estampado no muro, fiquei feliz e tirei uma foto do seu desenho. Toquei o interfone e entrei na escola por volta das 14 horas.

¹² Sérgio Vaz é considerado o “poeta da periferia” e um dos criadores do Sarau da Cooperifa, movimento que transformou um bar da periferia da zona sul de São Paulo em um centro cultural. Disponível em: <https://grupoeditorialglobal.com.br/autores/lista-de-autores/biografia/?id=1989>. Acesso em: 21 abr. 2023.

4.5.2 A euforia do calor e da juventude

Assim, ao tocar o interfone, a funcionária da escola abre a porta para que eu entre pela terceira vez na escola. As aulas têm início às 13h30, e noto uma movimentação de alunos pela escola. Geralmente nesse horário eles estão na sala, finalizando a primeira aula do dia, que se encerra às 14h15. O motivo era que nesse dia eles estavam com atividades diferenciadas.

Algumas salas estavam reservadas com sessões de cinema, e os alunos tinham em mãos uma espécie de “ingresso” para irem assistir ao filme. Fui procurar o coordenador na sua sala, que estava trancada. Logo a funcionária me encaminhou para um outro lugar, uma sala nova. A sala de coordenação havia mudado sua posição espacial – remanejamentos que ocorrem na escola.

Mesmo assim, o meu amigo não estava lá. Já sentindo-me “íntima” na escola por ter ido duas vezes, caminho um pouco e o encontro resolvendo algo de um passeio que estava acontecendo também nesse dia, com alunos do 7º ano. Os alunos foram a pé, acompanhados por professores, passar a tarde nesse parque, ele fica nas imediações da escola.

Voltamos para a sala de coordenação e, na sequência, encontro com quatro dos seis alunos que participaram da roda de conversa. Cumprimento-os e explico a eles o motivo de estar lá mais uma vez. Eles estavam um pouco eufóricos, pois estavam decidindo que filme iriam assistir: para tranquilizá-los, falei que sua rotina não seria interrompida, pois nosso encontro dessa vez seria breve.

Entreguei a folha impressa, uma caneta e expliquei o que precisariam fazer. Ao finalizarem a escrita da carta, despedimo-nos. Os alunos saem conversando, e as gotinhas de suor escorrem do seu rosto pela euforia e pelo calor.

Na sequência, o coordenador vem até a sala em que estou e informa que os outros dois alunos que participaram da roda de conversa já estavam assistindo ao filme na sala, então, considerei melhor não interromper esse momento agradável que estavam partilhando em grupo, com seus amigos. Disse que podia esperar o término do filme, uma vez que aquela tarde havia sido reservada por mim apenas para essa finalidade.

Dito isso, meu amigo pergunta se quero ir com ele ao parque, pois precisava levar um garoto com dificuldade de locomoção. Prontamente aceitei seu convite. Seguimos, em seu carro, o coordenador, um aluno do 7º ano e eu.

4.5.3 Partilhando as guloseimas da mochila

Chegamos ao parque localizado nas imediações da escola, repleto de estudantes e outros jovens que estavam praticando esportes na quadra, andando de skate; uma moça de patins, um grupo de garotas ensaiando coreografia de danças, outros brincando no parquinho ou sentados em grupo à sombra, conversando.

Encontramos duas professoras que já estavam lá e alguns alunos comendo e partilhando o lanche que haviam trazido, um aluno munido de muito lanche em sua mochila vai conversando e oferecendo as guloseimas que havia trazido nesse dia. A escola também levou lanche para eles: entre maçãs e bisnaguinhas, o menino partilha seu salgadinho de queijo e seu guaraná gelado que trouxera, e nós aceitamos. Creio que o menino se solidarizou conosco, já que não viemos preparados com guloseimas na mochila.

Ficamos lá por um tempo, conversando com alguns alunos que chegavam e entre nós professores. Percebi felicidade dos alunos por estarem no parque em um dia letivo de calor, brincando e interagindo com os colegas.

4.5.4 Hora do recreio

Retornamos à escola, pois o coordenador precisava acompanhar o intervalo dos alunos que lá estavam. Acompanho-o também na sua rotina. Nesse curto trajeto até à escola, falamos um pouco sobre nossas vidas e sobre a vida dos outros também.

É hora do recreio; acompanho-o também durante esse período de 20 minutos. No lanche do dia tem melão gelado, e os jovens parecem aprovar a sobremesa, já que há muitas cascas de melão no lixo. O coordenador caminha pela área aberta da escola, os alunos se dispersam nesse espaço em cantinhos com pequenos grupos.

O diretor da escola também está presente, acompanhando. Fim dos 20 minutos de intervalo no meio dessa tarde de sol; os alunos não saem de seus grupinhos, aguardando o diretor ou o coordenador solicitarem que se dirijam a suas respectivas salas de aula. Em passos lentos, caminham em direção à entrada da escola, subindo as escadas para a sala de aula, nas duas últimas aulas do dia.

4.5.5 Os dois últimos participantes da pesquisa

Hora de encontrar os dois últimos participantes da pesquisa. Aguardo-os na sala de coordenação. Eles chegam e falamos um pouco, pois já havíamos nos visto na hora do recreio. Explico a eles sobre minha presença na escola e oriento sobre os procedimentos da tarefa a ser realizada. Prontamente, colaboraram mais uma vez com a pesquisa, escrevendo a carta.

Terminada a tarefa proposta, agradeço pela participação e se despedem, saem da sala de coordenação caminhando juntos e conversando pelo longo corredor da escola, virando à esquerda para subir as escadas, rumo à sala de aula.

Despeço-me do meu amigo, agradecendo por sua receptividade nos três momentos em que estive na escola. Dessa vez, saí antes do final da aula: com a escola cheia de alunos, professores e funcionários nesse dia de sol.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A criança não sabe senão viver a sua infância.

Conhecê-la pertence ao adulto.

Mas, o que é que vai prevalecer neste conhecimento: o ponto de vista do adulto ou da criança”?

(Henri Wallon¹³)

5.1 Um convite

A intenção neste capítulo é criar um ambiente de proximidade entre os estudantes, a pesquisadora e os leitores. Devo dizer que a análise e discussão e seu conteúdo emergiam dentro de mim de forma gradativa, principalmente quando fui a campo colher informações para que aqui pudéssemos colocar as vozes que foram fonte e inspiração de minha pesquisa até aqui: **os alunos ingressantes do 6º ano da rede pública de ensino.**

Para isso, é importante voltarmos aos instrumentos utilizados no processo de pesquisa, bem como às etapas de construção:

1. O primeiro momento buscou acompanhar as discussões feitas a partir de excertos das falas **extraídas na roda de conversa**, quando os estudantes contaram suas vivências no 6º ano:
 - A roda de conversa foi gravada e filmada.
 - A transcrição da conversa foi realizada por mim, e, durante a própria transcrição, o processo de análise já estava acontecendo, pensando nas falas e o que reverberaria neste capítulo.
 - Após a transcrição, minha orientadora sugeriu a construção de um quadro para organizar as falas dos alunos e visualizar de quais personagens da escola estavam falando.
 - A estrutura do quadro (APÊNDICE B) ficou da seguinte forma:
 - Nome do estudante – Excerto/Fala
 - Sentimentos captados pela pesquisadora
 - Situações indutoras

¹³ WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

- Personagens envolvidos
2. O próximo momento foi a análise minuciosa dos quadros para a identificação das categorias. As cartas e os desenhos foram analisados e discutidos em conjunto¹⁴. Por meio das cartas discorremos sobre as impressões dos estudantes, quanto a:
- Como está sendo sua relação com colegas e professores no 6º ano?
 - Conte uma aula que você teve no 6º ano e da qual gostou, esclarecendo também os motivos.
 - Quanto aos desenhos, foi solicitado que os próprios estudantes expressassem como se sentiram ao ingressar no 6º ano.

Imaginemos, assim, que esse capítulo é a ampliação da roda de conversa realizada na escola com os estudantes, e vocês estão convidados a puxar mais uma cadeira para fazer parte dela também.

5.2 O que dizem os alunos na roda de conversa?

Início a análise e discussão com esse poema que direciona as reflexões desse capítulo, por meio das vozes dos alunos que participaram dessa pesquisa:

A escola

Escola é...
o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente.
Gente que trabalha, que estuda
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
o coordenador é gente,
o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.

¹⁴ Um exemplo da análise realizada com as cartas consta do Apêndice C.

*E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um se comporte
como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”.
Nada de conviver com as pessoas e depois,
descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só
trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se “amarrar nela”!
Ora, é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se, ser feliz.*

(De uma educadora¹⁵ para Paulo Freire)

5.2.1 De mãos dadas com a felicidade e a estranheza

Nesse primeiro momento, os estudantes discorreram sobre como se sentiram no 6º ano, falando da iminência de mudar de sala inicialmente:

No meu primeiro dia aula, eu esperava ficar no 6º C... (Joana)

No meu primeiro dia de aula, eu fiquei meio nervosa, não sabia se eu ia ficar na mesma sala. (Melissa)

No primeiro dia de aula, eu fiquei com medo de mudar de turma e, infelizmente, eu mudei, né? (Mayllin)

Meu primeiro dia de aula, foi legal, mas fiquei com muito medo de mudar de sala. (Mila)

¹⁵ Algumas publicações atribuem a autoria desse poema ao educador Paulo Freire. Na página do instituto Paulo Freire, porém, eles afirmam que esse poema foi feito por uma educadora que assistia a uma palestra dele, entregando-lhe em suas mãos, sem identificação. Disponível em: paulofreire.org/perguntas-frequentes. Acesso em: 21 abr. 2023.

Nas falas das estudantes, é possível identificar medo do rompimento com o 5º ano por meio da mudança de turma. Vale lembrar que essa escola tem todo ciclo I (1º ao 5º) no período da manhã, e a segurança de estar com o mesmo grupo do ano anterior, na mesma sala, com os mesmos colegas, na passagem para o período da tarde traz um sentimento de pertencimento nesse lugar “desconhecido”: o microespaço (sala de aula) seria um lugar de confiança no enfrentamento das novas possibilidades que o macroespaço (escola) lhes proporciona.

Nesse sentido, Almeida (2012, p. 73) afirma, com base no educador belga Decroly, que “a classe é um coletivo que existe em função das necessidades das crianças (...) mergulha na comunidade que constitui o grande coletivo, do qual as crianças se apropriam progressivamente por meio de observações”.

Ao longo da conversa, uma das alunas comenta sobre o lado bom de ter mudado de sala:

Por outro lado, eu gostei de mudar de sala, porque eu gosto de conhecer as pessoas, para poder ter mais amigos e mais fofocas. (Mayllin)

A frase de Mayllin representa a ambivalência entre a curiosidade de desbravar o novo ambiente, o desejo de conhecer e relacionar-se com novas pessoas, e o sentimento de insegurança com o novo rompante que a transição para o 6º ano impôs a ela.

Dér e Ferrari (2012) argumentam que estar entre pares pode contribuir para o desenvolvimento da personalidade, o movimento de identificação e de diferenciação, fruto de sucessivos exercícios de incorporação e expulsão do outro que a criança vem realizando ao longo dos diferentes estágios, ajudando-a na libertação da estreita dependência do outro.

A escola já conhecida pela aluna vai ganhando outros contornos diante da nova rotina que vivencia, fazendo com que se sinta “feliz e estranha” nesse processo:

*Quando eu vim para o 6º ano, eu me senti **feliz e estranha**; os outros ficavam me julgando dos pés à cabeça. (Mayllin, grifo nosso)*

A estudante compartilha conosco a felicidade de ter concluído um período de sua trajetória, que foi passar de ano e ir para a próxima etapa. Sua “estranheza”, interpretada pelo seu olhar como julgamento alheio em relação a si, também passa pela “estranheza” da nova experiência a ser vivida: quem são essas pessoas, quem são esses professores e quem é ela diante dos outros?

Wallon (1975, p. 176) afirma:

O lugar, aliás variável conforme os seus méritos, que o grupo lhe dá, as tarefas que nele assume, as sanções pelo menos de amor-próprio que nele encontra, as normas que lhe impõem a sua pertença ao grupo, tudo isso o obriga a regular sua ação e a controlá-la sobre os outros como num espelho, em suma, ao fazer dela uma imagem exterior a ela própria, de acordo com exigências que reduzem a espontaneidade absoluta e a subjetividade inicial.

Acrescentaria, ainda, uma sensação de “frio na barriga”. Ler as transcrições e lembrar as palavras e gestos de Mayllin fizeram-me recordar de momentos em que tive de adentrar ao novo no ambiente escolar: seja conhecendo colegas de trabalho, mudando de escola ou ao dar aula para um grupo novo de alunos. Mayllin soube bem dizer quando a mudança nos imputa algo novo: que a felicidade e a estranheza podem caminhar de mãos dadas até que consigamos fazer o frio na barriga se aquecer novamente.

5.2.2 Cadê a aventura que estava aqui?

Eu estou sentindo saudades do 5º ano, porque todo mundo era muito unido. Mas agora parece que a gente se separou, não é a mesma coisa. (Joana)

Eu gostava mais do 5º ano, tinha mais aventuras. (Joana)

Eu estou gostando do 6º ano, porque estou aprendendo coisas novas, coisas que a gente nunca aprendeu, mas eu sinto falta do 5º ano ainda. (Mila)

As alunas expressaram sentir saudades das experiências vividas, trazendo à tona um sentimento nostálgico em relação ao 5º ano, como se algo tenha que ser deixado para trás, e a situação exigisse delas novos comportamentos e posturas. Nos relatos de Joana, principalmente, para além dessa fala, é nítida sua procura no 6º ano por essas “aventuras”. Convém lembrar o relato no episódio “Em busca do sexto elemento do grupo”, em que Joana se aventurou pela escola, querendo observar o que os alunos mais velhos do 9º ano estavam ensaiando na quadra, e toda euforia por sua procura pela escola.

A saudade aqui pode ser a falta da antiga rotina escolar, da proximidade com sua professora de sala, da segurança de um “desbravamento conhecido” no 5º ano. Nesse sentido, Wallon (2007, p. 10) pondera que “é muito mais provável que uma lembrança seja a imagem do presente e não do passado. É assim, assimilando-a a si, que o adulto pretende penetrar a alma da criança”.

Essa afirmação atravessa minha percepção diante da fala das estudantes, demonstrando que nós, educadores, podemos oportunizar situações que façam os alunos se sentirem mais seguros nessa passagem, mostrando a eles que no 6º ano também há um caminho de

possibilidades para viver “novas aventuras e experiências”, enquanto a saudade do 5º ano vai sendo dissolvida para que possam abrir espaço na construção de “novas saudades” dentro de si.

5.2.3 Uma pessoa, várias matérias

Nos meus primeiros dias de aula na escola teve um monte de matéria, e eu não conseguia entender nada. (Mila)

No 6º ano tem muita lição, e a gente é só uma pessoa, é muito trabalho para a gente. (Larissa)

É muito puxado fazer todas as lições... A gente não consegue curtir, nem cuidar de si mesmo. (Larissa)

As estudantes expressam, em suas falas, um sentimento de insatisfação ao se depararem com as solicitações de atividades dos professores no 6º ano, pois lidar com a demanda de vários professores pedindo tarefas ao mesmo tempo faz as alunas olharem para uma para a outra e, em um tom de desabafo, afirmarem que “*a gente é só uma pessoa*”. Ao escrever essas linhas, lembrei-me de um encontro com minha orientadora em que ela disse que, para analisar as falas na roda de conversa ou em entrevistas de estudantes, muitas vezes temos que pronunciar os trechos em voz alta, para que possamos sentir com mais acuidade o que o entrevistado está nos comunicando.

Diante disso, Prandini (2010) afirma que, na compreensão do processo de desenvolvimento e constituição da pessoa, organismo e meio devem ser tomados como polos de uma mesma unidade e considerados do ponto de vista de sua relação, assim, a pessoa deve ser considerada em sua totalidade.

Larissa pondera que, devido a essa nova dinâmica no 6º ano, ela “*não consegue nem curtir, nem cuidar de si mesmo*”. Nesse ponto, vale lembrar o que Almeida (2012) assinala a respeito da teoria walloniana, que estuda a pessoa completa: analisa-a em seus domínios afetivo, cognitivo e motor de forma integrada, mostrando como se dá, no transcorrer do desenvolvimento, a interdependência e a predominância desses diferentes conjuntos.

Somos apenas pessoas. O cuidar de si e “curtir” ressoam em mim ao dizer em voz alta essas palavras sobre o desejo das alunas de não precisarem abrir mão dessas coisas pelo fato de estarem agora no 6º ano, com mais disciplinas, pois isso as constitui como indivíduos no ambiente escolar: não há como dissociar ou sobrepor um em relação a outro.

5.2.4. “Se vira!”

Sobre o episódio descrito anteriormente, as estudantes podem considerar que há muito trabalho no 6º ano em relação ao ano anterior por pensarem que os professores olham para sua matéria esquecendo que ela faz parte de um conjunto e que todas as áreas de conhecimento devem ser valorizadas:

No 6º ano, os professores acham que a gente não tem mais nada para fazer, ficam pedindo um monte de lição. Aí, eles falam assim: “a gente tem aula na segunda, né? Na quinta-feira, eu quero esse trabalho”. Sendo que a gente tem os outros dias, tem que cuidar das outras matérias. (Mayllin)

Acho que agora, no 6º ano, alguns professores são muito exigentes, passam muita lição, sabe? Você não suporta. (Mila)

Será que não estaríamos olhando mais para a matéria em si, esquecendo-nos de que também há nossos outros colegas de trabalho e de que, no meio disso tudo, existe o anseio das crianças em atender essas demandas escolares que são solicitadas?

Para nossa reflexão, Almeida (2019, p. 18) afirma:

Ainda que esteja garantida a vontade de ensinar do professor (ao modo de cada um) e de aprender do aluno (por diferentes motivos), os vínculos que tecem entre professor e aluno são componentes importantes no processo de ensino-aprendizagem. E deixam marcas. Quando na relação entra o medo, a ansiedade pelo desconhecimento, a arbitrariedade, a ausência de justiça na relação, a energia que poderia ser dispendida para a aprendizagem é canalizada para controlar a emoção. E o vínculo com a disciplina não se constrói, pois as relações afetivas que circulam na sala de aula interferem no interesse e na vontade de aprender os conteúdos da disciplina.

Cabe lembrar que a discussão aqui não é um julgamento a respeito do fazer pedagógico docente, mas uma reflexão a respeito desse fazer, sobretudo no 6. ano., período que é fonte de preocupação entre docentes e educandos. Acrescento os dizeres freirianos, extraídos de sua obra *Pedagogia da Autonomia*, complementando as vozes de nossas estudantes: “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte”? (Freire, 2002 p. 28).

5.2.5 Servindo elogio

Durante a roda de conversa, os estudantes citaram a importância de outros personagens que são significativos para elas na passagem do 5º ao 6º ano:

Eu gosto das tias que ficam na entrada da escola... Elas me elogiam, porque eu nunca recebo elogio, né? (Larissa)

A Teresa, inspetora,¹⁶ é legal, conversa bastante com a gente... Ela sabe de todos os assuntos da escola. (Melissa)

Na escola, eu gosto da tia da limpeza, ela fica contando “babado” para gente, ela é legal. (Joana)

Nos relatos acima, vemos a importância de todos os personagens que compõem o espaço escolar. Nesse sentido, Almeida (2019) assinala que a escola não é uma entidade abstrata: são pessoas, gestores, professores, pessoal de apoio, alunos com sua família e comunidade. A autora ainda afirma que “são relações permeadas por compreensão, incompreensão, simpatias, antipatias, ambiguidades, no entanto ao se unirem em torno de uma intencionalidade claramente definida, aplainam as arestas” (Almeida, 2019, p. 11).

As alunas trazem sentimentos de satisfação ao citarem as funcionárias, relatando um momento em que a funcionária serve um elogio à aluna, ao dizer que é a única pessoa que a elogia, de modo que todos que convivem na escola podem afetar de maneira positiva ou negativa o aluno.

O poder de uma palavra acolhedora no meio escolar pode, assim, despertar tonalidades agradáveis às crianças que se encontram nesse espaço:

(...) Primeiro, a responsabilidade da escola quanto à aprendizagem do aluno e, segundo, que a educação entendida de maneira ampla, se dá nas e pelas interações sociais.

Ao aceitarmos que educar acontece na convivência com o outro, aceitamos, por pressuposto, que são as interações escolares, dentro da sala de aula, nos espaços da escola e fora dela, intermediadas pela escola, que irão cimentar a sociedade desejada por nós (Almeida, 2019, p. 14).

¹⁶ O nome para esse cargo na Rede Municipal de Ensino é Auxiliar Técnico Educacional.

5.2.6 Gosto de aula livre

A professora explica e já vai meio que dando a resposta. E a gente vai meio que memorizando. Na verdade, ela fala assim: A gente tem que escrever o que entendeu, com as palavras da gente. (Larissa)

Ela passa uma lição, assim... E depois deixa a aula livre quando a gente termina. (Caio)

Os estudantes começam a explicar e compreender o funcionamento da aula e a didática da professora. Na afirmação feita pelo aluno Caio, é interessante nos atentarmos quando diz deixa a aula “livre”.

Como educadora, posso compreender essa liberdade a que ele se refere, pois, na escrita da carta, ele também menciona essa mesma aula. O sentir-se livre de Caio tem a ver com a possibilidade de não ser “aprisionado” diante de um montante de tarefas com as quais precisa lidar agora.

Acredito que pela conversa e pelos relatos da carta, essa professora tem a sensibilidade de não sobrecarregar os alunos de lições, direcionando-os ao caminho da autonomia ao dizer que devem escrever o que entenderam “com suas próprias palavras”. De acordo com Paulo Freire (2002, p. 25), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor”. A relação entre professor-aluno e a boa condução da aula podem fazer o estudante querer proximidade e envolvimento com o conteúdo ministrado.

5.3 O que dizem os alunos nas cartas e nos desenhos?

Como mencionado no início deste capítulo, os alunos escreveram uma carta endereçada para algum professor contando como está se relacionando com colegas e professores, bem como contar sobre uma aula de que gostou e o motivo de ter gostado, para que tivéssemos mais instrumentos de análise a respeito de como é uma boa aula na sua perspectiva. Devemos adiantar que todos os seis participantes endereçaram as cartas a sua professora (polivalente) do 5º ano. Na sequência, foi inserido o desenho feito por eles, expressando como se sentiram ao ingressar no 6º ano.

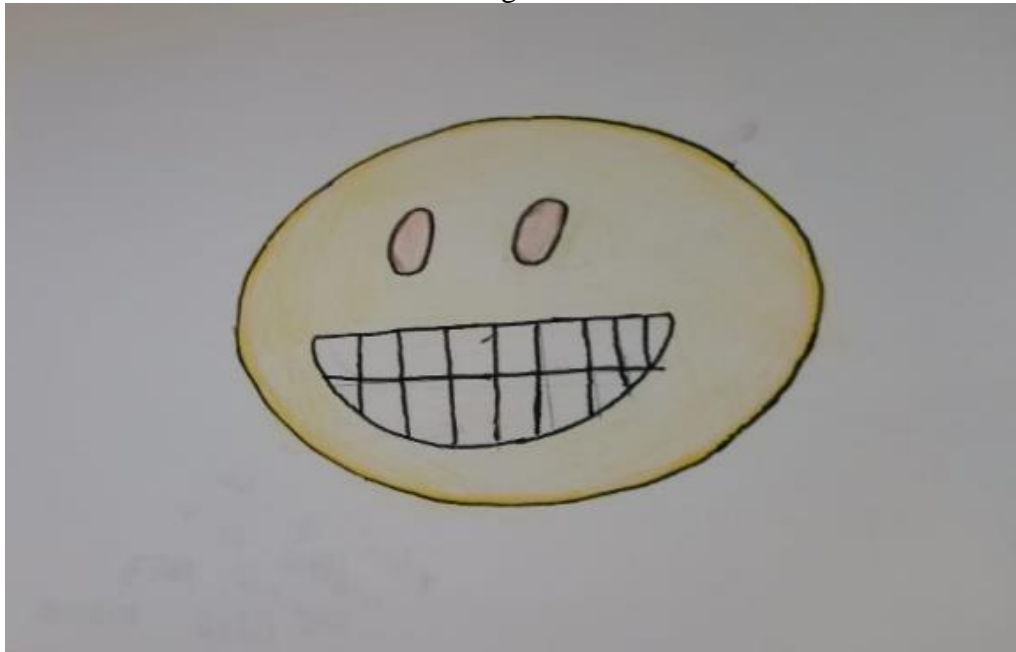
5.3.1 Melissa

Na carta, a aluna expressa sua felicidade ao ir para o 6° ano e permanecer na mesma sala que seus amigos do ano anterior, fazendo com que se sintam mais segura e confiante durante sua adaptação na nova rotina escolar.

Ao selecionar a aula de que mais gostou no 6° ano para narrar à sua professora, ela conta de uma gincana que foi realizada na sala, em grupo, demonstrando felicidade e sentindo-se orgulhosa de ter sido o grupo vencedor da atividade proposta pelo professor.

Os relatos da aluna demonstram que seu ingresso no 6° ano tem proporcionado experiências agradáveis para ela, pela sua boa relação com os colegas e pela expectativa positiva em relação aos seus novos professores, fazendo com que ela lide melhor com as mudanças que estão acontecendo nesse período.

FIGURA 2 – Desenho feito pela estudante Melissa, em que ela expressou sentimento de felicidade ao ingressar no 6° ano



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

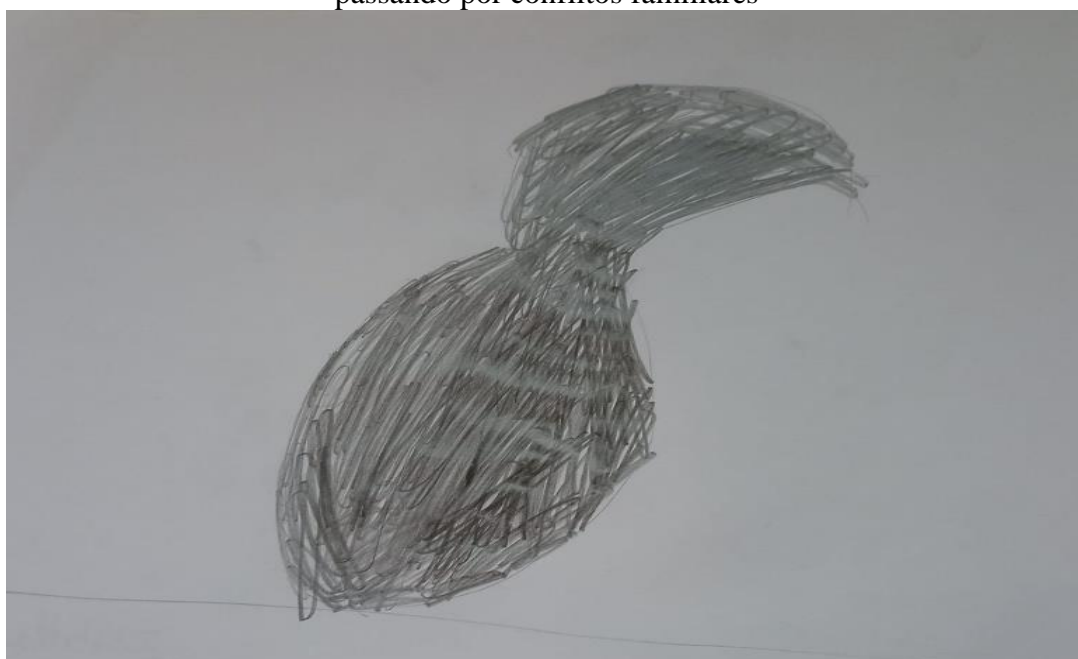
5.3.2 Larissa

Assim como a Melissa, a aluna escreveu sobre a mesma aula. No relato feito na carta para sua professora do 5° ano, a aluna Larissa se queixa de que o 6° ano está sendo “chato”, o que justifica pelo fato de que agora ela tem mais professores e que não gosta de alguns.

Em contrapartida, ela diz que as aulas estão sendo bem legais, ponto em que ela cita uma aula de matemática e explica porque gostou dessa aula: a atividade consistia em um jogo em grupo com o conteúdo de números romanos e contava ainda com premiação. Nesse ponto, ela se posiciona diante da dinamicidade e didática da aula, realizada em equipe, bem como a aprendizagem lúdica do conteúdo, solicitando desafios e interação nas resoluções de problemas.

Seu sentimento diante dessa aula é dizer que foi “muito legal”: pelo momento de diversão e aprendizagem proporcionado, pela interação com seus colegas de classe e por ter ganhado com seu grupo o desafio matemático que o professor propôs.

FIGURA 3 – Desenho feito pela estudante Larissa, em que ela expressou estar se sentindo um saco de lixo ao ingressar no 6º ano e achar que seu rendimento escolar caiu e por estar passando por conflitos familiares



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

5.3.3 Mayllin

No relato da aluna sobre como está sendo seu processo de adaptação com sua nova dinâmica no 6º ano, ela se queixa de aulas que julga chatas e, na sequência, cita que gosta de algumas como matemática e ciências, por exemplo.

Cita como exemplo de aula de que gostou uma aula de ciências, relatando uma atividade realizada, uma espécie de vivência na floresta, entendendo-se aqui uma tarefa prática experienciada por ela e que a agradou e fez com que lembrasse os motivos que a fizeram achar essa aula legal: eles “brincaram” de “Vida na floresta”, ou seja, a ludicidade integrada ao

processo de ensino-aprendizagem tornou a experiência dessa aula de ciências marcante para a estudante. As aulas que exigiram mais a participação da aluna no desenvolvimento da atividade fizeram com que ela demonstrasse mais interesse no conteúdo ensinado pelo professor.

FIGURA 4 – Desenho feito pela estudante Mayllin, em que ela expressou estar se sentindo uma fofqueira pelo fato de querer socializar com os colegas e saber de episódios que acontecem na escola



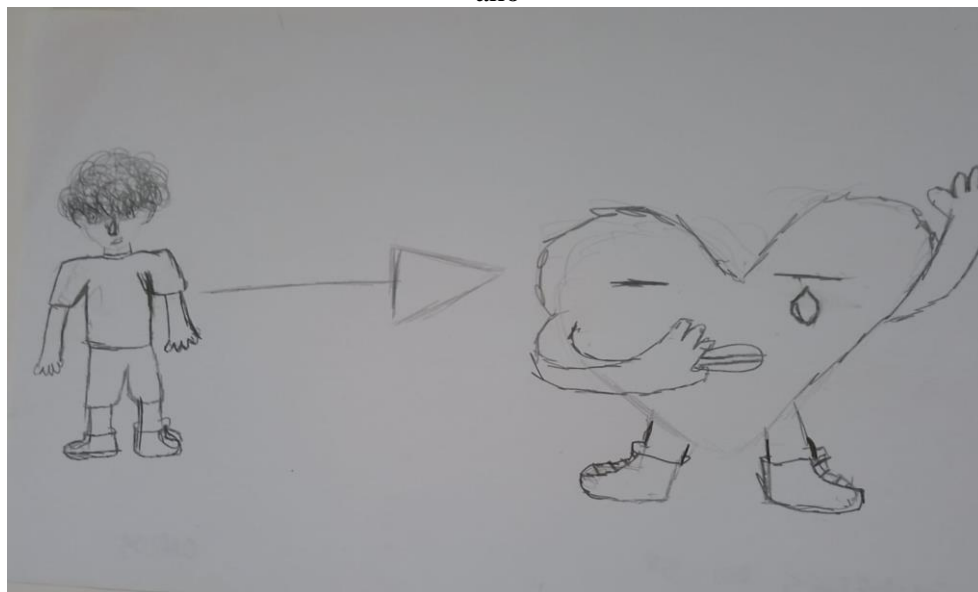
Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

5.3.4 Caio

No seu breve relato sobre como está sendo o 6º ano, o aluno conta para sua ex-professora a aula de que está gostando e, apesar de não detalhar na carta o porquê, cabe acrescentar que esse aluno, durante a roda de conversa disse gostar da aula de ciências, pois a professora passa a lição, explica e “deixa livre” quem a finaliza. Relata e conversa entre os demais colegas na roda de conversa sobre como a professora ensina.

Dentro de um consenso eles concordam que gostam de sua didática, elucidando as etapas da aula entre eles. Outro ponto interessante do aluno Caio é a saudade que sente do 5º ano e da sua antiga professora, Ana. Na carta, ele diz que gostaria que a professora estivesse aqui, vendo talvez como está se saindo no 6º ano, diante da sua nova rotina escolar.

FIGURA 5 – Desenho feito pelo estudante Caio, em que ele expressou sentir saudades do 5º ano



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

5.3.5 Mila

A aluna escreve que está se acostumando com professores e colegas nessa transição para o 6º ano. A nova dinâmica de aulas, a experiência na construção de novas amizades e conhecer novos professores faz com que ela vá percebendo sua mudança, e, devido a esses fatores, ela nota um ganho diante de sua autonomia para lidar com as transformações que vão ocorrendo.

Quando afirma que “*a gente acha que tem toda liberdade da vida*”, compreende-se o uso empregado da palavra **liberdade** como algo que está sendo descoberto e construído em seu processo de autonomia e desenvolvimento. Mesmo sentindo algumas dificuldades, experiencia de maneira positiva o surgimento dessa nova fase ao dizer que “*está sendo bom, estou tendo novas experiências*”.

Ao relatar sobre a aula de que mais gostou, a aluna pergunta a mim se “vale colocar aula de artes”. Seu questionamento me fez refletir sobre o que ela significa como aula, colocando talvez a disciplina de artes como algo menor, ou que não seria aula na sua concepção. Quais fatores a fazem pensar dessa maneira? É um ponto interessante em sua fala a ser refletido.

FIGURA 6 – Desenho feito pela estudante Mila, em que ela expressou estar se sentindo tranquila e feliz



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

5.3.6 Joana

No relato feito na carta para sua ex-professora, Clara, a aluna enfatiza a importância das relações entre seus colegas e professores. Diz que não está com as outras “pessoas” pelo fato de ter mudado de turma, demonstrando sentimentos de satisfação por fazer novos amigos no 6º ano. Demonstra apreço por seus novos professores e aparenta estar feliz por perceber que também é benquista por eles.

Seu enfoque na carta seguiu como prioridade os aspectos relacionais na passagem do 5º ao 6º ano, deixando inclusive de relatar sobre uma aula que tenha gostado ou de citar algum professor em específico.

Joana é a aluna que disse sentir saudades do 5º ano por achar que lá tinha mais aventuras que o 6º ano.

FIGURA 7 – Desenho feito pela estudante Joana, em que ela expressou estar se sentindo feliz



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

5.4 O que diz a pesquisadora?

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(Paulo Freire¹⁷)

Preferi, nesse momento, inserir um novo tópico para falar sobre as cartas e os desenhos, apesar de já ter inserido, no relato das cartas, minhas percepções sobre o que dizem os alunos a respeito das aulas e dos professores. Julgo importante “reprocurar”, assim como assinala Paulo Freire, mais significados nas palavras dos estudantes que até aqui vieram comigo.

O foco principal dos relatos nas cartas é para esperar, na concepção freiriana da palavra, e observar a boniteza e a simplicidade ao dizerem do que gostam na aula e do que gostam no professor. Nas conversas entre os alunos, antes da oficialidade da roda de conversa e ao longo dela também, fica nítido o que eles esperam da escola: “Ser gente”. Serem ouvidos,

¹⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

respeitados; querem aprender, mostrar que sabem, viver a escola e toda a gama de possibilidade que sabemos que ela pode oportunizar:

Eles reclamam da escola, mas amam estar nela. Assim, volto a um trecho citado no início desse capítulo: “Escola é, sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima”.

A esse respeito, Placco (2008, p. 190) comenta:

É importante chamar a atenção para as dimensões (interpessoais), políticas e ética, cuja valorização se originou da nossa observação e experiência vivida junto às escolas: o que se vive lá só ocorre pela intermediação do afetivo em relação ao cognitivo, ancorado no ético-político. Só quando há uma real comunicação e integração entre os atores do processo educativo da escola pode haver a possibilidade de emergência de uma nova prática docente, em que movimento de consciência e de compromisso se instalam e se ampliam, e uma nova forma de gestão e uma nova prática docente podem ser implantadas.

Ao reler as cartas das crianças, lembrei-me da Daniela aluna e o que me fazia gostar da aula. Primeiro, era gostar do professor e o que aquilo me tocava, seja pela palavra gentil comigo, o jeito divertido de ensinar a matéria ou por perceber seu engajamento com o próprio conteúdo ministrado:

O professor não pode esquecer sua função no grupo, como coordenador: é aquele que observa os processos grupais e intervém, apoiando e dando ao grupo as condições de achar seu caminho. Seu objetivo não é só trazer um conhecimento novo, mas ver como o processo de aprendizagem se desenvolve no grupo: aprendizagem de conceitos, de fatos, de valores e de comportamentos (Almeida, 2012, p. 80).

Para essa constatação, vimos que todos os alunos citaram como boas aulas aquelas que exigem maior engajamento deles e do grupo de colegas. Anseiam o desafio, o enfrentamento da situação-problema proposta pelo professor e partilham experiências na busca de soluções. Wallon (1975) explica que o grupo é indispensável à criança não só para a sua aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento da sua personalidade e para a consciência que pode tomar dela.

A fala da Mila ao me perguntar se vale “falar da aula de artes” é um ponto sobre o qual cabe refletir: como eles veem algumas disciplinas em relação a outras e o que a fez pensar assim. Trago, nas palavras de Prandini (2000, p. 211), o sentimento com o qual compactuo sobre a fala da aluna:

Ao professor de Arte se imputa tudo, mas não lhe cabe nada, nada que seja propriamente seu, nem espaço, nem conteúdo. Ele deve estar aberto a tudo o que puder

ser “levado para dentro” de Educação Artística para ser transformado de conhecimento abstrato em fazer concreto.

Sobre o que expressaram no desenho a respeito de seu ingresso no 6º ano, os estudantes experimentaram percepções diversas sobre si. A esse respeito, Wallon (1975) desperta nossa atenção, fazendo-nos olhar para a singularidade do desenvolvimento, integrando afetividade e inteligência. Essa dinâmica é pautada em uma dialética de rupturas e sobreposições, por meio de mecanismos de “alternâncias funcionais”, elucidando que as mudanças de fases não são dadas de forma linear. Segundo o autor, uma nova etapa do desenvolvimento implica na incorporação dinâmica das condições anteriores, sendo ampliadas e ressignificadas.

As mudanças estão acontecendo com os estudantes não apenas pela passagem do 5º ao 6º ano, mas também como marco das transformações do início da adolescência. Segundo Amaral (2012, p. 58):

É importante que o adulto leve em consideração essas necessidades infantis, a fim de fortalecer a função afetiva que será preponderante na etapa seguinte do desenvolvimento. Estando de posse do equilíbrio afetivo, a criança poderá lidar mais adequadamente com as inquietações e questionamentos que nela se instalam provocados pela crise que marca o início do estágio da puberdade e adolescência.

As mudanças fisiológicas em seu corpo vão acontecendo acompanhadas pelas transformações psíquicas. Wallon (1975) afirma que a criança se sente desorientada em relação a si mesma, tanto do ponto de vista físico quanto do ponto de vista moral.

Ao sentir que estão mudando, Wallon elucida que ela pode ficar “desorientada”, uma desorientação consigo mesma e diante do seu meio ambiente, que acompanha um descontentamento, desejo de mudança, porém, não sabe exatamente o que fazer e como agir.

A saudade que os participantes têm do 5º ano mistura-se com a saudade das certezas de si: eles mudaram de turno, sala, professor, rotina, e estão mudando junto a tudo isso. É o desconhecido batendo à porta de sua vida e de sua existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brasinhas do espaço

*Eram criaturas
de um planeta imaginário.
Herméticos neste mundo
Todos se chamavam Speed Racer
e falavam uma língua estranha
que os adultos não entendiam.
Vorazes,
Alimentavam-se de sonhos,
Liberdade, vento,
Ki-suco e pão com mortadela.
Esses monstrinhos
Queriam dominar a terra.
Chegavam aos montes
Descendo ladeiras
Pilotando naves exóticas
Feitas de tábua de compensado
E rodinhas de rolimã.
Não fosse o tempo
Teriam dominado o universo.*

(Sérgio Vaz¹⁸)

Chegamos até aqui.

Vocês, os estudantes e eu.

E a poesia.

A pesquisa.

As experiências.

E os afetos.

Pesquisar gente – pesquisar a gente, a escola pública, os estudantes, percorrer com eles o caminho da escola e viver as experiências da passagem do 5° ao 6° ano: pelos seus olhos, suas palavras, seus movimentos e gestos, seus sorrisos, seus anseios e seus dissabores.

Eles dizem. Dizem muito.

¹⁸ VAZ, Sérgio. **Flores de alvenaria**. 2 ed. São Paulo: Ed. Global, 2015.

E gostam de dizer.

E eu gostei de ouvir, de narrar e registrar o que viviam. A escola é seu planeta imaginário, como bem diz o poeta Sérgio Vaz. O lugar de imaginar o que querem aprender, como podem aprender e o que podem ser. E lutar, resistir enquanto existe. É germinar entre os concretos do muro da escola com a fresta de sol que entra pela rachadura na parede pichada da "quebrada".

É sentir-se feliz pelo simples fato de caminhar no parque em dia de sol partilhando seu salgadinho de queijo com guaraná. É voltar para escola e comer um pedaço de melão gelado no verão. É sentir medo por não continuar na mesma sala e sentir alegria por ter passado de ano e pelo novo desafio de aprender novas coisas.

Aí dizem que eles não querem nada com nada, que o "6º ano dá trabalho".

Esses "monstrinhos" assustam a escola e o professor quando vêm descendo em alta velocidade em seus carrinhos de rolimã.

Cadê a aventura que estava aqui?

Lição: você precisa aprender!

Assim, não!

Na academia, Wallon (2007, p. 09) afirma que "a criança não sabe senão viver a sua infância, conhecê-la pertence ao adulto. Mas, o que vai prevalecer neste conhecimento: o ponto de vista do adulto ou da criança"?

Na periferia, o poeta Sérgio Vaz diz: "falavam uma língua estranha que os adultos não entendiam. Vorazes, Alimentavam-se de sonhos, Liberdade, vento".

Os estudantes do 6º ano querem aprender, o professor quer ensinar, e o pesquisador quer compreender. Assim, por meio da professora-pesquisadora, busquei o ponto de vista do aluno, tentando traduzir essa "língua estranha" que às vezes não entendemos.

Para adquirir proficiência em língua diferente, é preciso ouvi-la muitas vezes.

E leva tempo.

Esta pesquisa buscou ouvir o que dizem os alunos na passagem do 5º ao 6º ano a fim de tentar traduzir as experiências vivenciadas por eles, respeitando sempre a linguagem dos sujeitos.

Durante meu processo de escrita desta dissertação, fui tomada por insegurança sobre o formato da escrita acadêmica: eu gosto de escrever, sempre gostei. Gosto de escrever e descrever o que me afeta, a realidade em que vivo, e nesse ponto esta pesquisa retrata coerentemente esses pressupostos.

Por isso, trouxe as palavras do poeta Sérgio Vaz, que fala da realidade periférica, assim como os pressupostos teóricos do pesquisador Henri Wallon. Ambos falam sobre os mesmos

sujeitos: a criança. Acredito que a informalidade da escrita pode transitar com a formalidade dos textos acadêmicos, se estivermos falando uma “língua” em comum.

Pelo desejo de compreender a “língua estranha” dos estudantes que ingressaram no 6º ano, podemos inferir algumas considerações ao final desta pesquisa.

O que eles disseram na roda de conversa, na carta e no desenho tem a ver com uma escola que respeita a sua individualidade, ao mesmo tempo que querem que ela seja construída na base de um coletivo. Eles querem aprender em pares, ser desafiados, que esses desafios possam ser solucionados de mãos dadas com os colegas e que nós professores estejamos com eles na linha de chegada.

Mostraram que as relações interpessoais nessa transição são extremamente importantes para eles: ao sentirem saudades da professora do 5º ano e endereçarem suas cartas a elas, o sorriso no rosto demonstrando todo afeto que foi construído entre eles e a professora, o receio por mudar de turma, a curiosidade de fazer novos amigos ao ir para o período da tarde, sobre a funcionária que serve um elogio à aluna.

A escola é feita de gente, de relações.

E essas “criaturas” querem se aventurar nesse espaço. Mas, quem vai assumir o comando dessa nave?

A família vai dizer que é a escola.

A escola vai dizer que é o professor.

O professor vai dizer que é a gestão.

A gestão vai dizer que é a rede de ensino.

A rede de ensino vai dizer que é a estrutura do sistema.

A estrutura do sistema vai dizer que o responsável é o indivíduo.

Sintetizando minhas considerações, é importante que essa nave, a escola, seja pilotada por quem entende e sabe da realidade da escola pública: quem trabalha nela, quem pesquisa sobre ela e quem deseja o melhor para ela.

De nada adianta nos pedirem para pilotá-la sem investir em políticas públicas efetivas e permanentes, que passam pela valorização da nossa categoria e dos nossos estudantes, pois temos competência para saber onde essa nave pode chegar e como chegar.

Essas “criaturas”, nossos alunos, não estão em um planeta imaginário, pois acreditamos que eles precisam dar conta de um planeta real: eles são responsáveis pelo nosso futuro.

Precisamos pilotar a nave desses “monstrinhos”, auxiliando-os a decidirem o melhor lugar de aterrissagem.

REFERÊNCIAS

- ADOLESCÊNCIA. **Dicionário etimológico** [online]. 2023. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/busca/?q=adolescência>. Acesso em: 21 abr. 2023.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2010, p. 119-140.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a educação. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 11 ed. São Paulo: Edição Loyola, 2012, p. 71-87.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A escola, espaço para conhecimento, convivência e representação do mundo. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). **O coordenador pedagógico e as questões emergentes na escola**. 1ª ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2019.
- AMARAL, Sueli Aparecida. O estágio categorial. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 11 ed. São Paulo: Edição Loyola, 2012, p. 51-58.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.
- BORGES, Renata Salles de Moraes. **A transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas da rede estadual paulista, na perspectiva de alunos, professores e gestores**. 2021. Doutorado (Tese) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.
- DANTAS, Heloysa. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. *In*: LA TAILLE, Yves de.; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 2. Reimpressão. São Paulo: Summus Editorial, 2019.
- DÉR, Leila Christina Simões. A constituição da pessoa: Dimensão afetiva. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2010, p. 61-76 .
- DÉR, Leila Cristina Simões; FERRARI, Shirley Costa. Estágio da Puberdade e Adolescência. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 11 ed. São Paulo: Edição Loyola, 2012, p. 59-70.
- FELIX, Adriano Gonçalves. **Procedimentos didáticos e a interação professor-criança: meio e afetividade**. 2018. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 6. Ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1999.

GOBBI, Marcia. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 135-147, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/nqWcbv8qfG5pspSkPNZCF6s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2023.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios** 2. reimp. da 1. ed. de 2005. Cengage Learning Edições Ltda.

GULASSA, Maria Lúcia Carr Ribeiro. A constituição da pessoa: os processos grupais. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2010, p. 95-118.

IJANO, Andréa Soriani. **A transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental sob a perspectiva dos alunos: Uma proposta de intervenção**. 2019. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.) **A Constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2 ed. São Paulo: Edição Loyola, 2010, p. 9-18.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Wallon e a educação. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 11 ed. São Paulo: Edição Loyola, 2012, p. 71-87.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 set. 2023.

MONTEIRO, Shirlei Nadaluti. **O que pensam crianças de seis a nove anos de idade sobre os anos iniciais de uma escola do Ensino Fundamental: uma leitura walloniana**. 2022. Doutorado (Tese). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Processos Multidimensionais na formação de professores”. *In*: ARAUJO, Maria Inêz de Oliveira; OLIVEIRA, Luiz Eduardo. (orgs), **Desafios da Formação de Professores para o século XXI**. Aracaju: Editora Universidade Federal de Sergipe, 2008.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **Professor de arte: ensino de arte na escola para que?**. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. A constituição da pessoa: integração funcional. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2010, p. 25-46.

PUBERDADE. **Dicionário etimológico** [online]. 2023. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/puberdade/>. Acesso em: 21 abr. 2023.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

SANTOS, Anabela Almeida Costa e. Construindo modos de conversar com crianças sobre suas produções escolares. In: SOUZA, Marilene Proença Rebello de. (Org.). **Ouvindo crianças na escola: Abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2010, p. 203-228.

SILVA, Ricardo Francelino da. **As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem**: contribuições da teoria de Henri Wallon. 2017. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis/SP, 2017.

SOLON, Lilian de Almeida Guimarães; COSTA, Nina Rosa do Amaral; FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti. Conversando com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 204-223.

SOUSA, Emilene Leite de.; PIRES, Flávia Ferreira. Entendeu ou quer que eu desenhe? Os desenhos na pesquisa com crianças e sua inserção nos textos antropológicos. **Horizontes Antropológicos**, v. 27, n. 60, p. 61–93, maio 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/V7gGJ47rf86VqnxpH5vgvVw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. (Org.) **Ouvindo crianças na escola: Abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. **Psicologia da Educação**. n. 10/11, 2000. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/41414>. Acesso em: 21 abr. 2023.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, portador do RG nº _____ declaro ter conhecimento da finalidade da pesquisa intitulada: **O que dizem os alunos sobre as relações interpessoais na passagem do 5º ao 6º ano** que está sendo realizada pela mestrandia **Daniela Tenório da Silva** do Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP.

Ao assinar o termo de consentimento, declaro (a) que estou esclarecido (a) sobre como será minha participação na pesquisa e concedo (a) de forma livre as informações acima descritas sobre o tema pesquisado, bem como o uso da imagem para fins dessa pesquisa.

Data: ____/____/2022.

Assinatura do participante:

Assinatura da coordenadora do projeto:

APÊNDICE B – Quadros de organização da análise

Estudante: Mayllin Excerto/ Fala	Sentimentos captados pela pesquisadora	Situações indutoras	Personagens envolvidos
Quando eu vim para o 6° ano eu me senti feliz e estranha, os outros ficavam me julgando dos pés à cabeça.	Feliz e estranha	Sente-se feliz por estar iniciando um novo período escolar, porém tem a sensação de estar sendo julgada pelos outros.	Colegas
No 6° ano, os professores acham que a gente não tem mais nada para fazer, ficam pedindo um monte de lição.	Insatisfação	Queixa-se do excesso de tarefas solicitadas por seus professores	Professores
Aí eles falam assim: A gente tem aula na segunda, né? Na quinta-feira eu quero esse trabalho.	Indignação	Sente necessidade de mais tempo para realização das tarefas solicitadas.	Professores
Sendo que a gente tem os outros dias, tem que cuidar das outras matérias.	Indignação	Acredita ficar com menos tempo para fazer outras atividades exigidas por seus professores.	Professores
No primeiro dia de aula eu fiquei com medo de mudar de turma e infelizmente eu mudei, né?	Tristeza	Deseja permanecer com o mesmo grupo do 5° ano.	Colegas
Por outro lado, eu gosto de conhecer as pessoas para poder ter mais amigos e mais fofocas.	Satisfação	Vê o lado bom de ter trocado de turma.	Colegas
Eu gosto de conversar com as tias principalmente na aula que eu não gosto... Peço para ir ao banheiro para conversar com elas.	Tédio	Faz esse movimento de sair para conversar quando a aula ou o professor não agrada.	Funcionárias da limpeza
No 6° ano eu não gosto muito de algumas aulas porque a gente dá uma resposta e eles querem outra...	Desagrado	Quando vai se expressar, não se sente escutada do jeito que gostaria.	Professores

Estudante: Larissa Excerto/ Fala	Sentimentos captados pela pesquisadora	Situações indutoras	Personagens envolvidos
Ao vir para o 6º ano eu achei um pouco chato, além de ser várias matérias, várias professoras... E antes era só uma professora.	Chateação	Acha um pouco chato seu ingresso no 6º ano por ter que lidar com mais matérias e mais professores solicitando atividades separadamente.	Escola
Eu achei que eles (professores) passam um monte de trabalho.	Chateação	Dificuldade para atender as solicitações de atividades de todos os professores.	Professores
No 6º ano tem muita lição e a gente é só uma pessoa, é muito trabalho para a gente.	Tristeza	A aluna julga ter um excesso de tarefas em relação ao que tinha no 5º ano.	Professores
É muito puxado fazer todas as lições... A gente não consegue curtir... Nem cuidar de si mesmo.	Tristeza	A nova dinâmica escolar no 6º ano ocupa um tempo maior de sua vida, comparado ao 5º ano.	Escola
A professora explica e já vai meio que dando a resposta.	Satisfação	Falam (bem) sobre a didática da professora.	Professores
E a gente vai meio que memorizando			
Na verdade, ela fala assim: A gente tem que escrever o que entendeu com as palavras da gente.	Satisfação	A didática da professora é um facilitador de sua aprendizagem.	Professores
Eu gosto das tias que ficam na entrada da escola... Elas me elogiam, porque eu nunca recebo elogio, né...	Respeito	É bem recebida na entrada da escola, sente-se acolhida.	Auxiliar técnico educacional que fica na entrada da escola.
Eu sinto muita falta da professora Clara. Ela me marcou muito... Ela dava doces, trazia comida...	Saudade	Lembrando de sua professora (5º ano) Fundamental I.	Professores

Estudante: Mila Excerto/ Fala	Sentimentos captados pela pesquisadora	Situações indutoras	Personagens envolvidos
Acho que agora no 6º ano, alguns professores são muito exigentes, passam muita lição, sabe? Você não suporta.	Insatisfação	Usa a palavra “exigentes” associada ao professor que passa muita lição a seu ver.	Professores
Meu primeiro dia de aula foi legal também, mas fiquei com muito medo.	Medo	Medo de não saber o que iria acontecer (muitas matérias, troca de turma etc.).	Professores
Meus primeiros dias de aula na escola teve um monte de matéria e eu não conseguia entender nada.	Insatisfação	Sobre seu ingresso no 6º ano.	Escola
Eu estou gostando do 6º ano, porque estou aprendendo coisas novas, coisas que a gente nunca aprendeu... Mas, eu sinto falta do 5º ano ainda.	Felicidade e saudade	Sentimentos despertados na passagem do 5º ao 6º ano.	Sua antiga rotina

Estudante: Melissa Excerto/ Fala	Sentimentos captados pela pesquisadora	Situações indutoras	Personagens envolvidos
Ao vir para o 6º ano eu fiquei feliz, porque tinha passado de ano...	Felicidade	Ter concluído mais uma etapa escolar.	Escola
No primeiro dia de aula eu fiquei meio nervosa... Não sabia se eu ia ficar na mesma sala.	Nervosismo	Preocupa-se por ter mudado de sala, pois convivera muitos anos com a mesma turma.	Colegas de classe
Ele (o coordenador) coloca música no intervalo para gente e interage com os alunos.	Satisfação	Agrada a aluna, o espaço escolar e as interações.	Colegas , escola e coordenador.
A Teresa, inspetora é legal ... Conversa bastante com a gente... Ela sabe de todos os assuntos da escola.	Satisfação	Ser escutada pela funcionária.	Auxiliar técnico educacional.
Aqui na escola tem muita gente que passa pano para os grandes, eu acho que é porque a gente é muito bagunceiro.	Indignação	A culpa recai sobre eles por serem a turma mais nova do período.	Escola

Estudante: Joana Excerto/ Fala	Sentimentos captados pela pesquisadora	Situações indutoras	Personagens envolvidos
No meu primeiro dia de aula, eu esperava ficar no 6° C...	Frustração	Muda de turma ao ingressar no 6° ano.	Colegas de classe
Na escola eu gosto da tia da limpeza, ela ficava contando babado para a gente, ela é legal.	Satisfação	Conversa sobre episódios que acontecem na escola.	Funcionárias da limpeza
Eu estou sentindo saudades do 5° ano porque todo mundo era muito unido. É, mas agora parece que a gente se separou, não é a mesma coisa.	Saudade	Expressa saudade dos colegas da mesma sala de 5° ano.	Colegas de classe

Estudante: Caio Excerto/ Fala	Sentimentos captados pela pesquisadora	Situações indutoras	Personagens envolvidos
A professora que eu gosto agora é a de ciências, porque ela só passa um pouquinho de lição.	Satisfação	Gosta da professora por passar menos lição que os demais e expressa na carta o motivo, dizendo que a professora passa lição e os deixam “livres”.	Professores
Nossa, vocês memorizam? Eu e os moleques ficam copiando tudo o que ela fala.	Satisfação	O aluno conversa sobre a mesma aula e diz como acha melhor a forma de estudar.	Professores

APÊNDICE C – Exemplo de análise realizada com as cartas

Carta escrita pela aluna	Significados captados pela pesquisadora	Categorias
<p>Olá, professora Helena, agora no 6° ano eu estou me acostumando com os professores e colegas.</p> <p>Agora no 6° ano a gente acha que tem toda a liberdade da vida, né, mas está sendo bom, estou tendo experiências novas.</p> <p>E a aula que mais gostei foi no dia que fizemos um trabalho de corpo humano em grupo, essa foi a melhor aula .</p> <p>Eu queria te contar que no 6° ano a matéria que eu gostei foi a aula de artes, porque ele passou um trabalho de desenho de filmes.</p>	<p>Em seu relato a aluna diz que está se acostumando com professores e colegas nessa transição para o 6° ano, a nova dinâmica de aulas, a experiência na construção de novas amizades e conhecer novos professores faz com que ela vá percebendo sua mudança não apenas de ano, mas devido a esses fatores, vai notando um ganho em autonomia para lidar com as transformações que vão ocorrendo.</p> <p>Quando diz que <i>“a gente acha que tem toda liberdade da vida”</i> compreende-se o uso empregado da palavra liberdade como algo que está sendo descoberto e construído em seu processo de autonomia e desenvolvimento, mesmo sentindo algumas dificuldades, experencia de maneira positiva o surgimento dessa nova fase ao dizer <i>“está sendo bom, estou tendo novas experiências”</i>.</p>	<p>Construção de seu processo de desenvolvimento e autonomia.</p> <p>A escola como um lugar que pode colaborar com as mudanças que vão acontecendo no início da adolescência.</p>